

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN IIEDU
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Un Mundo por Aprender

Educación sin Escuela (ESE), Autoaprendizaje
Colaborativo (AC) y Educación en Familia (EF)

Congresos de 2009 y 2010

Erwin Fabián García López

Coordinación - Compilación

Un Mundo por Aprender. Educación sin Escuela (ESE), Autoaprendizaje Colaborativo (AC) y Educación en Familia (EF): Artículos de Congresos 2009 y 2010 / Comp. Erwin Fabián García López. –Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas, 2011.
284 p. –(Biblioteca abierta – Educación)

ISBN: 978-958-761-083-3

1. Educación sin escuela (ESE) 2. Educación en Familia (EF) 3. Autoaprendizaje Colaborativo (AC) 4. Educación en casa (EC) I. García López, Erwin Fabian, 1968-, Comp. II.

**Un Mundo por Aprender. Educación sin Escuela (ESE), Autoaprendizaje Colaborativo (AC) y Educación en Familia (EF)
Congresos 2009 y 2010**

**Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Investigación en Educación**

©2011, Coordinación - Compilación
Erwin Fabián García López

©2011, Varios autores

©2011, Universidad Nacional de Colombia
**Primera Edición,
Bogotá D.C., Diciembre 2011**

ISBN: 978-958-761-083-3

Asesoría Académica
**Alejandra Jaramillo Morales
Jeffer Chaparro Mendivelso**

Preedición.
Julián Ramírez Caballero

Traducción de textos de inglés a español.
**Jenny Pinilla
Ana Paulina Maya**

Revisión de textos.
Orieta Salazar

Diseño, diagramación e impresión:
Editorial Kimpres Ltda.
PBX: 413 6884 • Fax: 290 7539
Bogotá, D.C., Colombia
Diciembre de 2011

EN LOS 10 AÑOS DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN (2001-2011)

Contenido

Presentación	7
<i>Fabio Jurado Valencia – Colombia</i>	
Familia, escuela y educación: don y veneno	9
<i>Gabriel Restrepo – Colombia</i>	
Citando a la escuela.....	37
<i>Hernán Felipe Prieto – Colombia</i>	
Un análisis de las encuestas realizadas a familias que educan sin escuela	65
<i>Madalen Goiria Montoya - España</i>	
Educación en casa: ¿un concepto extremadamente peligroso?	85
<i>Paula J. Rothermel – Reino Unido</i>	
Seguir la onda – La experiencia de educar en casa	103
<i>Sorina Oprean – España, Rumania</i>	
Aprendizaje, escolarización y educación en casa: una cuestión sistémica	123
<i>Blane Després - Canada</i>	
Los retos que la educación sin escuela le presenta a la investigación en ciencias sociales	137
<i>Patrick Farenga – Estado Unidos</i>	

Educación en casa: la motivación social	149
<i>Christian W. Beck - Noruega</i>	
Reconocimiento legal y regulación de la Educación sin Escuela en España.....	167
<i>Carlos Cabo González - España</i>	
Educación casera como resistencia. Paradojas, tensiones y desafíos.....	185
<i>Andrea Precht Gandarillas - Chile</i>	
Siendo un “educador en el hogar”	197
<i>Leslie Safran Barson - Reino Unido</i>	
Experiencias de acompañamiento y encuentro entre familias que educan sin escuela	219
<i>Barbara De Martiis y Ana Paulina Maya - Colombia</i>	
Análisis jurídico y político sobre la educación sin escuela en Colombia	225
<i>Diego Barrera Tenorio y Erwin Fabián García López - Colombia</i>	
Ponencia de la representante del Ministerio de Educación Nacional de Colombia	253
<i>Heublyn Castro Valderrama - Colombia</i>	
Reflexiones y valoraciones comparativas de la Educación sin Escuela, Autoaprendizaje Colaborativo, Educación en Familia, en tres familias colombianas	263
<i>Erwin Fabián García López - Colombia</i>	
Los autores y las autoras	281

Presentación

Se tiende a asociar a la educación con la escuela y a la escuela con un organismo que regula las conductas y los aprendizajes en un espacio físico concreto. Uno y otro términos ameritan una resemantización hoy, en el siglo XXI. De un lado, la educación es un proceso a través del cual se aprehenden visiones de mundo en el seno de una comunidad, sea ella la familia o quienes habitan en las cárceles, o militan en una secta o la pandilla barrial o las tribus contemporáneas que han emergido en las grandes urbes; esto quiere decir que las personas se educan al convivir entre sí. De otro lado, la escuela además de ser un espacio físico en donde se asimilan enseñanzas, es también un lugar invisible o indeterminado en el que las personas interactúan y aprenden, sin que necesariamente haya una regulación formal. Se invoca hoy, por ejemplo, la necesidad de qué hacer para que la escuela sea la misma ciudad, entendiendo por ello la disposición de artefactos culturales, como los museos, las bibliotecas, las salas virtuales, los parques tecnológicos, los jardines botánicos, los espacios deportivos... Para entenderlo mejor quizás nos sirva la metáfora "Bogotá: una gran escuela", proclama que tiene la pretensión de hacer de la ciudad un espacio que propicia aprendizajes y que promueve la convivencia y la ciudadanía.

El título de este libro incorpora un sentido fundamental: la educación sin escuela, entendida como aquella educación que trasciende el espacio escolar y que renuncia a sus formas regulativas tradicionales (los horarios, los salones de clase, los docentes, los rituales, los currículos, las calificaciones...) para asignar un lugar al trabajo colaborativo de las

familias en la perspectiva de la educación de sus propios hijos. Entre los implícitos de la “educación sin escuela” se puede identificar una actitud contestataria e irreverente frente a lo que ha sido la escuela formal, lo cual deviene de una decisión política; tal decisión política es coherente con sectores de las clases medias que a partir de la experiencia propia, la vivida en la escuela, toman ahora la distancia necesaria y le apuestan a modelos de educación más abiertos. La socialización secundaria, como puede inferirse de los planteamientos expuestos por sus autores, no está determinada por la escuela formal sino por el encuentro e intercambio de experiencias entre las familias que han pactado en torno a una educación sin escuela. Dewey diría que esta es la forma más genuina de educar para saber participar en comunidad.

¿Cómo se identifican los conocimientos que es necesario aprender, según sean las edades o según sean los intereses de los niños y las niñas? ¿Cómo evaluar o cómo determinar si tales aprendizajes sirven para saber desenvolverse en la vida? ¿Cuáles son las estrategias a las que acude cada familia para sostener un proceso educativo no formal? ¿Qué aspectos de la escuela formal aun permanecen en la educación sin escuela? ¿Cuál es la filosofía que subyace en lo que se denomina “autoaprendizaje colaborativo”? ¿Padres y madres se asumen como docentes en casa? ¿Cómo actúan en la cotidianidad, en espacios distintos a los de la familia, los niños y niñas educados en esta perspectiva? ¿Cómo acreditar los aprendizajes, dado que pertenecemos a una sociedad de certificados? Estas son algunas, entre muchas, de las preguntas que se plantearon en los dos congresos que el Instituto de Investigación en Educación, de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de Colombia, respaldó en los años 2009 y 2010, con el liderazgo de Erwin Fabián García.

Hemos considerado que la decisión de algunas familias de no enviar a los hijos a la escuela es un asunto de política pública y, en consecuencia, nos compromete investigar sobre el tema, así como respaldar iniciativas afines. Lo que está en el centro de nuestras preocupaciones es la educación, cualquiera sea la modalidad. Este libro busca ser un referente para reflexionar sobre la complejidad de la educación, sea esta sin escuela o con escuela.

Fabio Jurado Valencia
Instituto de Investigación en Educación
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de Colombia

*Familia, Escuela y
Educación: Don y Veneno*

Gabriel Restrepo Forero

Intervención en el Seminario Educación sin Escuela, 2010. Ciudad Universitaria, marzo 18 a 24 de 2011

TOMARÉ LA MANO DEL compañero de este panel, Hernán Prieto, para iniciar mis divagaciones en torno a este tema que prefiero mirar con un cierto sentido homeopático: familia como don y como veneno, pero también escuela como don y como veneno.

Insisto en la expresión “tomaré la mano del compañero de este panel, Hernán Prieto”: él aludió a su hermano y a la relación de su hermano y a la suya propia con la Universidad Nacional como a un *pathos*, una pasión que apenas enunció porque acaso pertenezca al orden de lo más inefable de sus experiencias propias. Y sin embargo, toda la enjundia de su discurso contra la servidumbre voluntaria de la escuela tradicional con sus variaciones de doma de cuerpo, y luego de mente, y, quizás, más reciente, doma sutil del deseo porque no opone antídotos a la configuración de una psique tele-adicta a la superficie de los plasmas en la cual naufraga embelesado el Narciso contemporáneo, acaso emerge de ese profundo silencio. Un silencio elocuente.

Digo “tomaré la mano”. Y no he dicho: “tomaré pié”, como se dice en los dichos diarios. Una expresión, la de tomar pie en algo o alguien, que quizás provenga del teatro o de la danza, o incluso y tal vez con mayor razón de los ejércitos en los cuales la uniformidad del paso es fundamental.

Decir: “tomaré la mano”, y no decir “tomaré pié”, significa entonces invertir el dicho. De entrada diré que mi pensamiento se inspira mucho en las figuras del carnaval: inversiones, retruécanos, oxímoron. Ya diré por qué y desde cuándo y dónde esta afinidad por el carnaval como fuente del pensar. De un pensar un poco zurdo (no se confunde con un pensamiento de “izquierda”) y quizás acerado por pensar lo absurdo (por ejemplo, lo absurdo de la “izquierda” en Colombia, como también lo absurdo de la “derecha”, partiendo del mayor absurdo que es uno mismo para sí mismo).

Me gusta, pues, invertir los dichos. Los refranes, a mi modo de ver, reflejan por supuesto una sapiencia (concepto que no ha de

confundirse con la sabiduría) propia del buen vivir del pueblo, del vivir cómico, pues lo cómico por oposición a lo trágico es el aire cotidiano que respira el pueblo y su particular manera de soliviantar lo trágico de la existencia. Pero el pueblo, contra todo romanticismo que lo ensalza, de izquierda o de derecha, es como todos en el mundo: sabio y demente. Y los refranes arrastran muchísima violencia simbólica propia de la visión patriarcal y androcéntrica de la evolución humana.

Por ello, no sólo digo “tomo la mano” y evito decir “tomaré el pié” del colega Hernán Prieto o de lo que dijo el colega, de su enjundiosa razón contra las sinrazones de la escuela, sino que, siempre con el motivo del hermano, del suyo, del mío (¿acaso “el hermano” o “los hermanos”, o “la hermana”, o “las hermanas” de todos, de todas?), digo que en mi exposición “reviviré dos pájaros de un solo soplo”.

Digo: “reviviré dos pájaros de un solo soplo” y no digo: “mataré dos pájaros de un solo tiro”. Evito, pues, de nuevo, la violencia de la sapiencia no sapiente encerrada en la tradición de los dichos o refranes, aunque, como veremos, por más que se ahuyente a la violencia del pensamiento o del deseo, ella está siempre ahí, agazapada, en el fundamento, como si fuera nuestro “pecado” o nuestra “culpa” original.

Y, ¿por qué digo “revivir dos pájaros de un solo soplo”? Pienso por supuesto en derivar del pensamiento de los dos hermanos, del motivo de los hermanos o hermanas en general y, por tanto, del pensamiento de la familia y de la educación, una suerte de espíritu que los reúna en el soplo creador, entendido como *geiss*, fuego votivo, y no como *geiss*, fuego violento, tal como los distinguía Derrida al comentar la relación de Heidegger con el espíritu (Derrida, 1987). En otros términos, como argumenta dicho autor en otro ensayo, frente a la violencia quizás lo único que podamos intentar con éxito no sea erradicarla del todo, sino hacer una gran economía de la misma, reducirla como espíritu o fuego votivo a su mínima expresión, dosificarla, sabiendo que siempre puede salirse de madre (Derrida, 1967). Y quizás ningún espíritu civil baste para ello, pese a que lo civil sea la fuente de la misma economía (el gasto, el desgaste y el ahorro) y quizás lo civil sea también por ello mismo la misma ausencia de espíritu o lo des-animado, por lo que no se sabe si sea imprescindible para realizar la economía de la violencia el don extraordinario al que aluden la mayoría de las religiones, una cierta gracia de lo divino o al menos de lo misterioso para que la paz advenga, como entre muchos lo propone René Girard (Girard, 1975) o como lo cantaba Hölderlin en el soberbio poema *Fiesta de la Paz* (Hölderlin, 1994).

Y quizás la piedra de toque de toda la educación, con escuela o sin escuela, sea si sabe formar a cada sujeto para que sea hospitalario y no hostil con sus hermanos y hermanas, no sólo con los carnales y con las carnales, sino con aquellos y aquellas respecto a los cuales y a las cuales es hermano o hermana por pertenecer a la misma descendencia humana, aunque la dotación biológica común sea tan remota que para hallar a los padres genéricos de los siete mil millones de habitantes contemporáneos sea preciso ir más allá, hasta los primeros de los cien mil millones de *sapiens demens* que han poblado esta tierra. En otros términos, formar para domar al domador, amaestrar al maestro y, a la vez, des-esclavizar al esclavo, desatar al siervo o sujetar a sí mismo al mal sujetado a la voluntad de otros u otras.

Tarea, confesémoslo, que entraña un *passover*, un paso más allá, un paso encima, un paso al más allá más épico de cuantos se han realizado en la historia de la humanidad, mayor que el de Moisés, más profundo que el socrático, más hondo que el de Buda, Cristo, Mahoma o Lutero, Newton, Freud o Einstein. No me gusta denominar esta tarea como emancipación o liberación, según las nociones un tanto desgastadas por demasiado trillo. Preferiría señalarla como tarea de re-creación.

Será un camino que comprometa a varias generaciones, no a una sola, y a multitud de personas, no a un solo héroe. Contribuyo al andar con unos pequeños pasos, como los de un infante que se inicia en el caminar: partiré de mi relación profunda con uno de mis hermanos, tomando de la mano la referencia de Hernán Prieto a su propio hermano: pues creo que sin tener que ver nada el uno con el otro, su hermano y el mío, salvo en sentido figurado, ambos encierran ese silencio elocuente que he mencionado. No desdeño los niveles de abstracción cada vez más altos y por tanto impersonales, pero en los últimos tiempos inclino un poco la balanza hacia el platillo de la experiencia. Si se quisiera una validación "docta", basta apelar al concepto de psicagogia de Foucault (Foucault, 1998), concepto que ha merecido de mi parte muchísimas reflexiones y variaciones.

Pero quizás otros prefieran caracterizar mis ensayos como mañas seniles o cuando menos como solipsismos narcisistas. Algo que no me turba, porque me reconozco *senex* y no poco orgulloso, pues me predispuse a serlo desde muy joven, un poco al modo carnavalesco y tal como se dice del poeta Yeats: que era el más viejo cuando joven y

el más joven cuando viejo (Suescún, 1996). La psique posee sus misterios, puesto que alojada en un cuerpo, se burla muchas veces de la gravedad de éste. Tal vez de ahí deducen algo así como la existencia de un alma que es tanto más joven, cuanto más vieja sea. Pero, con el ánimo puesto en las ironías carnavalescas, psique y alma se embelesan a esta edad con todo aquello que está impregnado de este *humus*: Colombia raizal, Colombia rizoma, Colombia humedal, Colombia humildad, Colombia humanidad.

No soy doctor y ya con probabilidad nunca lo seré. Y no creo que me haga falta. Tampoco soy magister. Poseo sin embargo un diploma muy preciado dado por cerca de cien estudiantes de sociología hace ya cerca de 30 años, en el cual me declaran "maestro" con una serie de razones que evocan, ahora lo veo, a Pablo Freyre y a Iván Illich: saber oír, disposición para escuchar la valoración del trabajo conjunto, vocación por el aprendizaje permanente.

No obstante, desde hace algún tiempo medito por qué fui yo el primer maestro en una familia configurada por la tenacidad y el heroísmo de dos huérfanos y menores, mi padre y mi madre, pobres y con una educación que no alcanzaba la primaria completa, pero que, sin embargo, como ocurre con frecuencia en Colombia, valoraban la educación para sus hijos como esperanza de redención: y no desdeño la expresión "esperanza de redención", aplicada a la educación, porque entre nosotros la educación ha sido, incluso desde los chamanes indígenas, una destinación escatológica, con mayor razón en el encuadre catequístico de la colonia o, incluso, como promesa de advenimiento desde la Independencia.

Algo que debería alentar muchas meditaciones, incluso para salir de nuestros sofocantes y viciosos lugares comunes. Para escapar a la noria de la opinión que se muerde y remuerde como la noria, convendría también afirmar que somos una sociedad eros-sexo-teoteológica, ya que el sexo, la etnicidad y el amor se han integrado con la educación y con la religión como arquetipos fundadores (el mito platónico de Poro y Penía remozado con la "democracia" del alma por los teólogos erasmistas de Salamanca) y como flecha soteriológica de la historicidad colombiana, en lo que denominé hace ya algún tiempo "alquimia del semen" (Restrepo, 2000).

Prosigo con el hilo narrativo. No solamente dos hermanas fueron profesoras de la Universidad Nacional, luego de iniciar yo esta vincula-

ción al Alma Mater, sino que, ahora, contando sobrinos y sobrinas, los tres pueden multiplicarse por otros tres en lo que puede ser inicio de una progresión geométrica, generaciones marcadas por el carisma del aprendizaje y la enseñanza, como ocurre con la progenie de muchos y muchas colegas, algo que alienta al optimismo.

¿De dónde, pues, derivé el ideal de ser o de llegar a ser “maestro”? No, sin duda, de los pobres maestros o maestras de las tantas escuelitas primarias que frecuentaba con mi hermano mayor, Camilo Edmundo, en tantos trasteos por la ciudad de estratos uno a tres: a los y a las cuales disculpo e incluso agradezco porque el oficio de enseñar es, o debería reputarse, como oficio sagrado. Mucho menos del profesor arrogante del Colegio El Rosario donde cursé cuarto y quinto de primaria como estudiante becado, quizás en mi archivo personal el prototipo del maestro que asume la figura del amo o del déspota.

En cambio tal vez sí aprendí no poco de los sacerdotes abnegados del Seminario Menor donde estudié el bachillerato, porque para ellos la enseñanza era una misión y no sólo un oficio, ya que no sólo apuntaban a educar al entendimiento, sino a formar la razón o el espíritu. No poco, sin ninguna duda, de maestros excepcionales en la Universidad: Darío Mesa, Ernesto Guhl y, en la distancia, Orlando Fals Borda, o en la sombra incluso, Camilo Torres Restrepo, por sus compromisos con el pensamiento, la geografía de Colombia, la nación y el pueblo.

Pero cada vez pienso que todo este recorrido es una sobrepelliz, un hábito encima de otro hábito. Y cada vez me interesa sondear en la profundidad, es decir, en el hábito habitante y habilitante que se esconde en el fondo de todos los hábitos y en el cambio de todas las habitaciones de la vida hasta el punto de que erigen un molde para todos los trajes y un plano de todas las habitaciones; el hábito abismal que lo habita a uno desde la infancia hasta la tumba; un hábito radical porque es el sema hecho soma; es el verbo encarnado en cada cual; es el lenguaje inscrito en el fondo de uno mismo como carácter o conjunto de caracteres; es el acertijo de unas personales y a la vez universales ecuaciones simultáneas, porque predicen el modo como se predisponen a entretejerse las metáforas, las metonimias, las sinécdoques, alegorías, emblemas parábolas y símbolos constitutivos con sus propios mitos y ritos tomados de la historia familiar y personal en las infinitas variaciones que ofrece la vida y en un contrapunteo entre insistencia y existencia; es el verdadero hábito o traje del emperador, mejor dicho la ausencia de

traje, la desnudez del inconsciente que el pudor de la conciencia reviste de miles de máscaras y frazadas; es la caja negra; es el *automaton* y el *kubernetes* o la cibernética o el pilotaje de cada cual; es el destino en tanto *hardware*, disco duro, en relación al cual la educación, en todas sus fases, no proporciona más que distintos *software*, programas blandos, aquellos de quitar y poner como los acetatos en la radiola, que son los propios que intenta introducir la escuela en discos duros pertinaces y pre-formateados o pregrabados y, como suelo decir en sorna, pre-gravados e, incluso, pre-agravados.

Pues visto el asunto al trasluz de exámenes perspicaces, lo que se instaura en la infancia es ese motor de búsqueda muy personal, pero tantas veces hipotecado o subrogado, que se denomina deseo, *desidere*, orientación astral que muchas veces puede conducir, desde una infancia negra, al *des-astra*, a los desastres, a la pérdida de conexión con los astros o a todo lo que por constelaciones del universo se entiende en función de la sociedad y la cultura: como sucede por ejemplo con los indigentes, cuya grafía somática en la superficie de la ciudad, olores, residuos, marcas, deletrean antiguos maltratos en la infancia.

Y no quiero que se entienda por esta alusión que estoy hablando de la carta astral o de alguna predestinación sideral, aunque no desdeño por vía de conjetura estos intentos de lectura, que siempre supedito a lo inmanente. Se trata, más bien, de un derrotero o de una derrota, como se decía en el siglo XVII del plan de navegación de un barco, del todo ontológica, terrenal, social y cultural en la que, hasta donde sabemos, no intervienen ni dioses ni constelaciones distintas a las familiares. Es más un asunto de sima que de cima, de suelo que de cielo.

Pero antes de pasar al plano personal, el ejemplo del que derivo mis reflexiones generales, conviene ver esta fase inefable de la infancia (de hecho, la expresión es una redundancia, porque infancia quiere decir, el que no habla), en los dos o tres primeros años de vida, como una bisagra en múltiples sentidos: evocación o recapitulación de la filogenia en la ontogenia y, muy en particular, tránsito de la *aiesthesis* (Lyotard, 1997) o de la nuda vida (Agamben, 1998), del cuerpo apenas sensible, al cuerpo moral, y casi hay que añadir, al cuerpo mortal, pues es allí cuando se configuran la intuición y el umbral de la conciencia de la muerte, la muerte de otro, la propia muerte, muertes que son en todo caso el trasunto o sentimiento letal de la entropía de la *aiesthesis*, siendo la vida un intento de reparar el sentido estético de

la existencia perdido entonces para siempre con la estética de la creación y con la creación de la estética como lucha contra una muerte irremediable y contra aquella nada que nos responde como silencio y negación permanentes. Este sentimiento de pérdida del nexo estético con el mundo vivo es el que llevó a Stig Dagerman a escribir una de las reflexiones más pesimistas sobre un mundo tecnocrático que ha desligado al hombre de modo irremediable de su conexión con la vida del planeta (Dagerman, 1981) y del mismo modo en clave filosófica al giro epistemológico y filosófico de Heidegger.

Esta introducción al mundo moral que se produce con el paso de la oralidad a la llamada etapa anal en los términos de Freud y, con ella, a todo lo que significa el control de los residuos corporales o, mejor y en nuestros términos, el paso de la mordacidad al remordimiento, representa en la crianza, o sea, en la ontogenia, lo que significó el paso del paleolítico al neolítico en la evolución de la especie humana, es decir, en una etapa de la filogenia.

Aquel tránsito entrañó la domesticación no sólo de animales y de plantas, sino de la propia especie, al menos parcial (la de la mujer, sin duda, más que la del hombre, siempre evasiva), pero una de tal naturaleza, según mi visión, ejercida con una violencia contranatural, puesto que estableció un cuádruple tajo o corte, casi diríamos psicótico, sapiente en cierto sentido pues significó un control enorme de energía (proteínas vegetales y animales, tracción animal), pero a la vez demente: tajo severo de la sociedad respecto a la naturaleza, a diferencia de las gradaciones de comunidades indígenas que consideran a la tierra como madre y exigen de los humanos actos de pago o de devolución a la naturaleza de aquello que se le extrae; corte de la sociedad respecto de sí misma, por la diferencia abismal entre dominadores y dominados, amos y esclavos, señores y siervos, explotadores y explotados, controladores a distancia del deseo y sonámbulos o dormidos despiertos; secesión y segregación de los géneros, con la exteriorización y mando del hombre, abierto al mundo y desplegado en la guerra, y con la interiorización y subordinación de la mujer, replegada en la casa y subyugada al *despotes*; y cesura de la casta de guerreros y sacerdotes respecto a la existencia y al saber común, unos y otros dedicados de distinto modo a cultivar la relación con la muerte, como supervivientes los guerreros en función de la expansión geográfica, como garantes del orden social fundado por los sacerdotes en la administración del temor a la muerte que funda el dominio simbólico de la masa.

La familia inscribe a cada sujeto de un doble modo: biológico, mediante la combinación de cromosomas de padre y madre que articulan al individuo en el genoma: el individuo, par impar de sus progenitores, es así a la vez diferente e igual como miembro de la especie, algo que lo instituye como único solitario absoluto, pero también como solidario universal, símil disímil de sus semejantes, copia única de la especie, péndulo para la oscilación de cada sujeto entre la soledad desgarradora y la compañía e incluso la adhesión a lo gregario de la masa.

La segunda inscripción, más compleja porque es más aleatoria y es menos advertida, ocurre en el lenguaje y por él en la cultura de la especie, mediante los procesos de crianza, prolongados en la especie humana por la neotenia, la condición prematura del ser al nacer porque su cerebro no se ha cerrado y se prolonga la dependencia de la cría respecto a sus progenitores: de la nutrición oral al control de residuos corporales y por tanto del paso del infante al niño o niña, que comienzan a intuirse como sujetos a la edad del uso de razón, entre los seis y siete años. Afecto o desafecto, nutrición o desnutrición, saber y no saber se gradúan allí de modos muy sutiles para configurar la relativa autonomía o con mayor frecuencia la heteronomía de los individuos.

No obstante, esta inscripción no ocurre sólo del momento de la concepción a la edad del relativo apersonamiento del niño o niña, un tránsito decisivo de cerca de ocho años formativos: se prepara en la genealogía e historia de los padres, en la historia de los padres de los padres, en los vaivenes de la alianza conyugal incluidos los deseos de los progenitores y sus amores y desamores, y en el orden de la filiación cruzado con la distinción de sexo y de género (primogenitura, medianía, minoridad), ello sin contar las modalidades antiguas de familias extensas o las emergentes de familias uni-parentales o, incluso, como se vislumbra, de familias con parejas de padres o madres del mismo sexo con padre hechizo por ser hijos de probetas o madre ficticia por útero alquilado.

Por la importancia cardinal de estos ocho años, así cada día estén más intervenidos por procesos de socialización extra-familiar como guarderías y preescolares, se puede denominar a esta fase como socialización radical, en el sentido más pleno de la palabra radical: lo que echa raíces, lo que finca, lo que establece como un cimiento, una base o fundamento, incluso un archivo de archivos, todo el lenguaje

cifrado del ADN y el aún más cifrado del inconsciente personal que organiza la relación de significantes y significados y por tanto todo el lenguaje y el diccionario con un sesgo del todo personal, a partir de ciertas sílabas y referentes que han calado en el cuerpo.

La socialización radical o familiar predestina en el sentido estricto de la palabra; pre-cursa; pre-forma; establece *habitus* como bisagra entre la disposición del individuo y las constricciones sociales, según el concepto útil de Bourdieu, pero que es necesario pelar todavía más como una cebolla hasta llegar al centro, donde se entrecruzan biología, neurología, psicología, antropología, sociología y lingüística y semiótica.

A partir de allí, la experiencia, el *ex per ire*, el ir en la vida al encuentro de lo abierto del mundo, se tejerá como un acertijo entre insistencia (*in sisto* o, en una especulación posible, *in se stare*, estar en sí mismo, el persistir en la inercia del "carácter") y la existencia (*ex sisto* o *ex se stare*, el estar ahí fuera de sí expuesto a las acciones y pasiones de los otros y las otras); un juego de necesidad y azar, juego que jugamos toda la vida entre la voluntad y sus límites; entre el orden y la aventura; entre el destino y lo sorprendente o aleatorio; entre la gracia y la desgracia; entre la libertad y la servidumbre; entre la inteligencia y la ingenuidad (*in gegneris*, no nacido o no renacido en la cultura), la inocencia (*in gnoscere* el no conocer no pudiendo conocer como en Edipo) o la necedad (*ne scire* el no saber pudiendo saber); entre la conciencia y lo inconsciente.

Como por la crianza la familia inscribe al sujeto en la especie, en la nación y en la comunidad, ella da a cada cual un lote de don y otro de veneno. No extraña que sea una misma palabra indoeuropea, *Gift*, la que designa estas dos nociones, una que en inglés prefirió la acepción del don o del regalo, otra que en alemán conservó la otra mitad correspondiente al veneno, el mismo *Gift* en el sentido mefítico o deletéreo. Pues en la concepción más sabia de los antiguos indoeuropeos, todo en la vida es *pharmacon*, curación y perdición, bien y mal: el balance depende de la dosis, algo que recuerda que hasta el oxígeno en un principio fue un veneno que impedía el nacimiento de la vida (Curtis & Barnes, 1994: 232). Así, con otro ejemplo, *hostis-spes* designa al mismo tiempo al huésped o al hostil, dependiendo del modo como se encuadre la relación entre el afuera y el adentro, entre lo exterior y lo doméstico. De modo que en el fundamento de esta polaridad se halla

una figura semejante a la del oxímoron o unión de contrarios: la vida es ella misma mística, el misterio de la unión de contrarios, tiniebla luminosísima, soledad solidaria, presente ausencia, demencia sabia.

La familia por lo general da y cuida el don de la vida; ofrece el don del lenguaje, según la célebre expresión de Heidegger: la lengua de la madre es la madre de la lengua: la lengua se articula con el amor, la lengua es el mismo amor, el mismo saber del amor y el mismo amor del saber, el sabor del saber y el saber del sabor porque en la nutrición, en el seno de la madre, se sabe y se saborea el mundo en el estado de la *aisthesis*, del puro sentimiento, de la pura pasividad estética o sensitiva; la familia da como el fuego votivo, como el *Geist* o espíritu, la llamita del amor o del afecto; la familia introduce en el delicado lazo social, instaura controles, frenos y restricciones y, si es sabia, instaura el amor al saber por medio del saber del amor, lo mismo que instituye la prohibición y la ley mediante una combinación graduada de afecto y de razón.

Pero así como en la dotación genética se transmiten propensiones a ciertas enfermedades como el cáncer, la leucemia, el Parkinson algunas predisposiciones hacia la esquizofrenia y muchísimas otras, así también la familia es partera de algunos venenos psíquicos que graban y gravan y agravan al individuo: no es de extrañar, pues no hay nada más mercurial y delicado que el afecto, ni nada que sea más lugar común que los desafectos, y quizás no haya nada más invisible e irreparable que los baldones morales o psicológicos: el egoísmo que nos constituye de modo inevitable siempre juega a través de miles de ardides con dados cargados en los lances sociales pequeños o grandes.

Por lo demás, la familia no obra en el vacío, es polea y correa de transmisión de estructuras sociales que la sobrepasan y la sobre-pesan y que determinan por ejemplo constelaciones de mandos y de obedencias casi semejantes a los dispositivos de infringir sufrimiento o padecerlo. El individuo que apenas asoma a la vida se infiltra con deseos ajenos o se dobla sin saberlo por el patrón tramposo de las preferencias en una trama o, mejor, una red u ovillo muy espeso de afectos y de desafectos familiares, su identidad a veces oscila como una llamita sometida a una tempestad entre su deseo por ser él o ella mismos y los fantasmas de los deseos secretos de los padres o de los ancestros.

De ahí surge el mayor desafío de la vida: acrecentar los dones o talentos recibidos, como en la parábola de Cristo, y luchar con denuedo

y perseverancia por transformar los venenos en dones, los vicios en virtudes, los males en bienes, sabiendo de modo trágico que el mal siempre estará ínsito en uno mismo y que, si lo queremos o no, también nosotros legaremos muchísimos venenos a nuestros descendientes, hijos o hijas, discípulos, jóvenes.

Esta redención de estas singulares culpas originales entraña una lucha a veces desigual porque a muchas personas nos corresponde navegar con el viento en contra y a contracorriente y arrostrar lo terrible de la frase de Cristo en el evangelio de San Mateo: "porque a los que tienen más, se les aumentará más lo que ya tienen, y a los que tienen menos, se les quitará incluso lo poco que tienen". Algo que no se refiere en el Evangelio a las posesiones materiales, como interpretarían los economistas, sino a la fe, a la fe en cuanto energía personal que es siempre confianza en sí mismo.

Lo que quiere decir la sentencia críptica es que la falta de autoestima, vecina de la depresión, tiende por fuerza a la entropía, a rodar por la cuesta empinada de mayor depresión. O, si se quiere, en términos de economía psíquica, la energía negativa tenderá a ser más negativa a diferencia de la energía positiva que propenderá por incrementarse de modo exponencial. Pero por lo mismo, el paso de la esclavitud a la libertad de cada cual, el *passover* de su propio Egipto a su propia tierra prometida, significa al mismo tiempo la mayor y más gloriosa épica del sujeto.

En este punto retomo el relato personal pues conecta con el argumento analítico. Quizás esta combinación de lo argumental y de lo narrativo sea muy extraña tanto a la ciencia social como a la literatura, por lo cual uno queda, como dicen, pagando siempre, colgado de la brocha, suspendido en el aire, porque los científicos sociales dirán que es pura literatura y los escritores dirán que es ensayo social. No obstante, vale la pena correr el riesgo de habitar con lucidez y valentía en la pura frontera y esta es quizás la gracia más profunda del carnaval que se sitúa entre lo viejo y lo nuevo, entre la cultura y la naturaleza y en la ambigüedad y doble faz de las oposiciones y conjunciones, en las paradojas y aporías.

Hay un júbilo, humano, demasiado humano, en vivir en la frontera, en el trance del tránsito, quizás en la cruz misma y con una de las reflexiones más hermosas de Hegel que aquí parafraseo en una interpretación personal: hallar la rosa de la razón en la razón de la cruz

(Hegel, 13). Es la alegría que produce el pensar como máxima expresión de la cultura (Márai, 2009: 413), el reconocer como el arquetipo de Edipo el destino en toda su plenitud y por tanto transformarlo en puro y aquilatado saber.

En realidad, en mi caso, fueron muchas cruces las que me instituyeron antes de nacer y en la infancia, cruces que vistas en conjunto y en retrospectiva abonan todas a subvertir los sistemas elementales de clasificación de la edad, del género y de la relación entre afecto y conocimiento y sabiduría y locura, por lo cual descifrar la vida y el mundo social no ha sido nada fácil. Es como si se hubiera nacido al mundo como un negativo fotográfico o una imagen en el espejo y la misión de la vida en medio de la incomprensión propia y ajena fuera el revelar los negativos, someter esas sombras a la luz, en la perspectiva de curación que ha señalado Karl Jung.

En este sentido, no he sido yo quien ha escogido el carnaval como un laboratorio privilegiado para el pensamiento, pues más bien ha sido el carnaval de la vida el que me eligió por un singular azar para pensar su lógica ilógica en el proceso de transformar el padecimiento en pasión creativa. Pero ahora sólo me referiré a una de las cruces, la del hermano mayor menor.

Vuelvo al hilo conductor de los hermanos. De los dos hermanos. Aunque lo había intuido durante muchísimos años al meditar en la infancia y al volver a ella en los divanes analíticos, como también, y de modo principal, en las denominadas situaciones llamadas analíticas que de modo reiterado nos ofrece la vida para redundar las estructuras profundas de la infancia, de modo que al examinarlas no sigan siendo la noria del buey porque se transforman en la espiral de un luminoso saber de sí mismo, descubrí que yo fui investido como maestro entre el primer y el tercer año de mi vida. Investido a la fuerza, como explicaré.

Es la razón por la cual sostengo que no necesito de títulos universitarios de magister o doctor, porque lo que llaman universidad de la vida me los impuso desde la infancia. Ello puede parecer extraño, tan extraño como el imaginar desde este pensamiento el yo ideal de un maestro buenecito y entregado de modo altruista a su misión, como tendí a hacerlo entonces, sin saber que ese estuco formaba parte de la misma cruz que no había comprendido en su centro y en su verticalidad radical como tiniebla y luz.

El asunto consiste en lo siguiente: en el orden de filiación soy el tercero hijo de los sobrevivientes y, en realidad, en fantasma, el cuarto, si se cuenta una hermana, la primera mujer, segunda nacida de los padres, pero muerta a los siete meses. Otra cruz, que no entro a considerar en esta ocasión, por razones de economía de tiempo y espacio. El primer hijo, el mayor, distaba mucho del segundo vivo, cuatro años, mi hermano Camilo Edmundo, un año mayor que yo, por lo cual esa cercanía nos unía de un modo especial. Es preciso hacer la composición de tiempo y lugar: enero en ambos casos, 1945 y 1946, fin de guerra mundial, vecindad del nueve de abril en Colombia, familia de estrato uno en Bogotá, casa en arriendo en un barrio de obreros o empleados, el Siete de Agosto, junto a la iglesia de La Veracruz.

Abreviando mucho, yo, el hermano menor, fui conminado a ser maestro de mi hermano mayor. La razón: yo fui el metro o el patrón de medida para el descubrimiento lento, tardío, sorpresivo y muy desconsolador de que algo fallaba en el desarrollo de Camilo Edmundo. Cada logro o éxito mío en motricidad, musculatura gruesa o fina, percepción, memoria, lenguaje o para-lenguaje era sopesado con el de mi hermano y suscitaba rostros adustos en los cuales asomaba la decepción de los padres.

Algo pasaba con el hermano que llevaba el nombre del padre. Era como si una maldición se cebara en los padres huérfanos y menores, porque la hija que llevaba el nombre de la madre había muerto de neumonía y pobreza a los siete meses y el hijo que portaba el nombre del padre resultaba con el estigma del retardo mental, como se lo llamaba entonces de una manera elegante, porque la acepción común con mucha violencia simbólica lo trataría de "bobo" o de "tonto".

No había saber entonces en el plano local o familiar que remitiera el defecto y el estigma a una falta de oxigenación al nacer provocada por un parto casero mal llevado que produjo en el hermano una condición de inteligencia fronteriza, según la tradicional clasificación del cociente de marras, o, para ilustrarlo con una buena película, la figura de un *Forest Gump*. En la red tupida de envidias familiares y sociales el matrimonio merecía ese castigo de Dios. Yo sufriría de una metonimia dramática: como mensajero de malas noticias, yo era culpable de que mi hermano mayor se convirtiera en el hermano siempre menor y de que permaneciera en un eterno retorno de lo igual en el borde de la infancia y la niñez, en un presente perpetuo, sin historia o memoria, sin proyecto.

Perfecta prefiguración entonces de lo que Freud denominó como el síntoma del que fracasa al triunfar. Pero el asunto posee más fondo: yo debía ser arrestado, detenido, retardado para sincronizarme con mi hermano, yo debía cuidarlo y asegurar que él sobreviviera. Yo debía contagiarme entonces de su estigma, separarme como un secreto del resto de la familia, uncir mi vida a la suya para cuidarlo como ocurrió hasta los doce años cuando literalmente me salvó la religión porque me fui como interno al Seminario Menor, en Sibaté, frente a la represa del Muña, en una antigua hacienda sabanera. Pero ya entonces era yo para mí mismo un indescifrable oxímoron: lento y rápido, romo y agudo.

Siempre que leía la biblia, sea en la versión infantil que los mayores de medio siglo padecemos en *Cien Lecciones de Historia Sagrada* en las escuelitas elementales (Tipógrafos, 1956), o fuera en la misma biblia en la edición de la Biblioteca de Autores Cristianos que leía y releía en el Seminario, me estremecían tres pasajes del Antiguo Testamento porque me interpelaban entre tantos otros, todos relativos a la relación de fraternidad: el primero, el de Caín y Abel en el Génesis, el de José y sus hermanos, y el de Esaú y Jacob: en el primero, una rivalidad mimética entre dos hermanos, como la llama René Girard en la obra citada, y la preferencia injustificada de Dios (trasunto de los padres o del padre), llevaba al primer asesinato imaginado de la historia, al asesinato arquetípico, a la culpa original por excelencia; en el segundo, la envidia de los hermanos y hermanas hacia el gran soñador y visionario, José, provocaba un intento de asesinato, que concluirá empero muchos años después con el reconocimiento o anagnórisis de José; en el tercero, dos hermanos gemelos rivalizan desde el mismo vientre, lucha que llevará a la suplantación de la primogenitura de Esaú por parte de Jacob y por tanto a la inversión del orden de la filiación: el menor reemplazó al mayor y el mayor devino menor, vuelco indebido pero de modo secreto premiado por Dios: a diferencia de la historia de Caín u Abel, pero a semejanza de la historia de José, la de Esaú y Jacob terminaría de modo benévolo con la reconciliación de los hermanos.

La llamada edad de la latencia, esa inocencia relativa propia de los niños y niñas de los seis o siete años a la víspera de la pubertad hacia los doce años, obedece quizás a que con la edad de la razón el niño o niña transforman en mitos personales muy orientados por el azucarado yo ideal las dificultades, los problemas y los restos inconexos de memorias de la infancia y de la temprana niñez. El yo buenecito se las arregla entonces para habitar una niñez más o menos pasable y plá-

cida, hundiendo en el olvido o en el fondo remotísimo de la memoria todo el agonismo que en medio de la felicidad de los pródigos juegos habita por cierto en cualquier infancia con los miedos, las prohibiciones, los deseos como suerte de callejones sin salida, las rivalidades fraternas, las diferencias con los padres. La latencia es un modo de tranquilizar tempestades.

En mi caso, alenté una construcción retórica de mi yo, muy estimulada por la madre, basada en el sacrificio y el deber bien hecho en relación al cuidado de mi hermano. A ello además me llevaba el observar por doquiera en la familia paterna y en la materna la fragilidad de la salud (una abuela parálitica), de la vida (los padres huérfanos prematuros de padre y el padre huérfano también de la madre a menos de tres meses de nacido) y de la existencia en la sociedad, amenazada siempre entonces por la pobreza. Luego, el ingreso al Seminario donde estudié el bachillerato revestiría de motivos religiosos muy hondos este yo ideal con el tema del sacrificio y la imitación de Cristo.

No obstante, debí pasar por dos psicoanálisis, pero insuficientes como fueron, debí reflexionar durante muchos años, digo mejor: muchos lustros, desde hace más de cuatro para que emergiera de lo más escondido de la conciencia otra visión, elemental al fin y al cabo, pero negada y renegada por obstinarme en mantener el impecable yo ideal: sueños, pesadillas, situaciones de la vida real que duplicaban la infancia de modo metafórico, lo que los psiquiatras llaman *acting outs*, caídas, incluso en momentos dramáticos riesgo de no regresar de estados psicóticos, todo debió someterse a un análisis muy detallado para arribar a una conclusión que, repito, es elemental y que se puede cifrar en el paso de la mordacidad al remordimiento inscrita a la vez en el tránsito de la *aiesthesis* del infante fundido en la madre oceánica y providente al ser moral instituido como un corte mediante la prohibición, el mandato y la ley incorporada.

En relación a mi hermano, la mordacidad debió tomar, por supuesto, pese a toda negación posterior, la figura de Caín: no sólo una negación a cuidarlo o a hacerme responsable, como en la Biblia quedó acuñado con la pregunta: "¿Acaso soy yo guarda de mi hermano?", sino además un deseo muy activo de anular al hermano, de querer que desapareciera. Digo que este deseo, reprimido hasta el tuétano, pero imborrable, es apenas natural porque para nadie vivo es un placer llevar así como así la carga de otro y menos asumir una culpa que no le corresponde. Lo que quiere decir que en el fondo todos somos

egoístas de modo casi irremediable. Y además, por dicho egoísmo, de propensión violenta. No creo que ver a Dios en el rostro del otro, como predica Levinas, sea una inclinación espontánea: es una construcción y una constricción moral que requieren de una elaboración racional y ética de mucha madurez.

Estoy más bien de acuerdo con Sándor Márai cuando dice: "...que a veces las personas son buenas porque tienen inhibiciones que les impiden actuar con maldad. Eso es lo máximo que una persona puede dar de sí...Y luego están los buenos porque son demasiado cobardes para ser malos" (Márai, 2009: 363). Y en el fondo, yo pienso de un modo un tanto homeopático que el mayor bien, por ejemplo, la santidad de los santos, o, para ir a otro polo más moderno, la grandeza de Newton, son proporcionales a los males que llevan muy dentro y que han debido redimir. En el caso de Newton, como he demostrado, el querer incendiar en la pubertad la casa donde vivían la madre y el padre putativo, con ellos ardiendo adentro (Restrepo, 2011).

Para ponerlo en términos muy sencillos en la historia personal: tanto amor a mi hermano es proporcional al odio que alguna vez le tuve. El amor siempre será una compensación. Sé que no es una visión romántica de la virtud, pero es más realista y puede conducir de mejor modo al buen vivir ético que la mistificación de los llamados Valores con Mayúsculas.

La mordacidad deriva por el péndulo de la culpa en remordimiento. Muerde y muerte casi forman un anagrama y del primero lo es la palabra duerme, porque la mordacidad, la mortalidad y la moralidad quedan sumergidas en el fondo del inconsciente: muerde, remuerde, duerme y muerte se confunden en ese momento de pesadilla de la infancia significado por el encuentro con la ley moral, el tajo, la prohibición. El saberse a sí mismo potencial asesino o posible asesinado constituye la cota máxima del paso de la mordacidad al remordimiento. La vida social siempre implicará constricción del sujeto, sólo que acaso en la historia del llamado Occidente esta constricción ha sido demasiado violenta.

Ha sido necesaria toda una vida para reconocer esta estructura fundamental y para superar el dilema de mordacidad y remordimiento, lo mismo que para transformar el padecimiento de ser maestro a la fuerza y por ende esclavo del deseo de otros, en la pasión creativa de una maestría carnavalesca porque parte de la premisa de que maes-

tro es el que sabe aprender. Las lecciones derivadas de esa relación tremenda con el hermano que ni siquiera puede ser testigo de mis dramas de infancia por su condición inefable, son para agradecer al destino porque si fue arbitrario, cruel y ciego, también enseñó muchísimas verdades: por ejemplo, la asimetría de inteligencia, afecto y felicidad.

Cumplí la misión: el hermano Camilo Edmundo no sólo sobrevivió, sino que vive a plenitud y, falto de la inteligencia convencional, es el que más afecto y felicidad irradia porque en su *carpe diem*, en su gozar del día, en su temporalidad del eterno retorno, habita el mundo como un presente perpetuo, es decir, como un don o regalo del cosmos, sin re-mordimiento ni pre-ocupación, casi se diría: de modo poético habita el mundo, aunque no lo sepa.

Pero vuelvo al argumento central: el trance de la ontogenia de cada cual se entrecruza con la filogenia y con los cuatro cortes violentos señalados: naturaleza "muerta" o des-animada; sociedad escindida en amos y en esclavos o equivalentes; sexualidad que discrimina entre lo exterior e interior y subordina; y saber de guerreros y sacerdotes para administrar el temor a la muerte de una masa manipulada.

Si la familia destila veneno, pero también don, si la familia, cualquiera que sea, lega regalos envenenados o también venenos endulzados, ¿qué pasa con la educación que imparte la escuela? Y, en consecuencia, ¿qué se puede decir de la relación de la educación en familia o socialización radical y de la educación en la escuela y, más allá, de la educación sin escuela realizada por la familia?

Es casi un lugar común en círculos críticos argumentar contra la escuela, negando aún la posibilidad de distinguir entre escuela tradicional y escuela moderna, pues ambas desde esa perspectiva caerían en la misma función de transmitir los encuadres de amos o esclavos o sus equivalentes. Y por lo mismo, también se tiende a oponer de modo radical la educación sin escuela realizada por padres ilustrados y animados por el ideal de la "emancipación" o de la "liberación" a la educación en la escuela, sea tradicional, sea moderna, que se define de antemano como enfocada hacia un perverso sujetamiento.

No comparto del todo esta posición, aunque la escucho con atención. Como la familia, la escuela regala dones, pero también destila veneno. O destila veneno, pero también entrega muchos dones. La escuela como la familia son, ambas, por igual un *pharmakon* y se definen como administradoras o suministradoras de *Gift* en la doble

acepción positiva y negativa, es decir, homeopática, comprendiendo por ello la dosis o el equilibrio acertado y concibiendo entonces que aquello que hace daño o mal unas veces y en cierta proporción puede ser también cura y remedio dependiendo de la proporción y del encuadre del sujeto expuesto al *pharmacon*, por ejemplo, su conciencia o inconsciencia, su propia consistencia, su trayectoria, su modo de organizar sus energías.

Y aunque parezca paradójico el ejemplo y aunque uno pueda considerar el dicho de que todo es susceptible de empeorar aún más, la mala escuela, cuando se torna más mala, puede suscitar la urgencia de cambiarla. Y creo que eso es lo que está sucediendo en el mundo: las dosis repetidas de escuela tradicional suscitan aquí y allá los anticuerpos y excitan las defensas para realizar cambios en profundidad. Es necesario ser prudentes y cautos: un mundo tan interconectado no puede cambiar en su esencia con un estornudo, como se pensaba que se transformaba con una revolución el sistema político de un país; un desliz aquí, como casi ocurre con la crisis financiera, y los efectos dominó y mariposa llevarán al planeta a una entropía sin retorno: las transformaciones ocurrirán y están ocurriendo en la esfera de la cultura y de la educación, con expansiones geométricas pero sin los milagros súbitos.

Mi perspectiva para examinar la escuela parte del gran redescubrimiento que realizó el último Foucault, el Foucault maduro, del concepto de psicagogía como un concepto cardinal entre los griegos y aún entre los estoicos latinos (Foucault, 1994, 2008). La prematura muerte del gran pensador impidió un desarrollo de estos conceptos que sin duda hubieran abierto horizontes inéditos en distintos ámbitos, pero en especial en el de la educación y, con mayor razón, en la filosofía de la educación, que tanto requiere de remozamientos. Por mi parte, he desarrollado este tema de un modo obsesivo.

Psicagogía proviene de *psique agein*, como pedagogía de *paidos agein*, guiar conciencias en el primer caso, guiar a los niños, en el segundo. La pedagogía está de modo irremisible atada al útero esclavista de la sociedad griega: pedagogo es el esclavo que lleva a los niños a la escuela; alumno proviene de *alere*, alimentar, y significa el *famulus* o esclavo alimentado en casa; familia proviene de igual modo de *famulus*, el conjunto de pertenencias vinculadas mediante esclavismo al *despotes* o amo; maestro proviene de amaestrar; dominio de doma; disciplina del instrumento para castigar; trabajo de *tripalium*, instrumento de tortura.

Pero no es sólo asunto de etimología. El encuadre esclavista griego pervivió en el esclavismo del imperio romano. Es cierto que poco a poco se fue atenuando allí la esclavitud como institución, pero la disposición burocrática, jerárquica e imperial de la civilización latina prolongó la metáfora de la escuela como centro de doma o amaestramiento, tanto más cuanto los bárbaros debían ser disciplinados y domesticados a punta de instrucción en la cultura latina.

A diferencia de la pedagogía, la psicagogía puede emparentarse con el arte mayéutica de Sócrates, o sea el arte de parir conciencias. Obturados los sujetos en tanto sujetos en la pedagogía, porque se relacionan unos a otros de modo impersonal, incluso como amo a cosas u objetos, el maestro transmitiendo una Verdad absoluta, el alumno repitiéndola, en la psicagogía en cambio aparecen los sujetos, se descubren, se igualan, dialogan, el maestro destacando por suscitar un aprendizaje de verdades de vida o muerte, verdades relativas que remiten a la lucha de quien aprende por adquirir un saber a lo largo de la vida. Por exponer exponiéndose a sí mismo en sus aciertos y más aún en sus desaciertos en la búsqueda de su saber, porque habla verdad que no siempre es logro sino ensayo y fracaso, porque a la didáctica y a la retórica opone la *parrehsia*, el decir, el insistir en la verdad, en permanecer en el coraje de la verdad, el maestro apela a la subjetividad de quienes lo escuchan para que escudriñen en ellos mismos su relación profunda con el saber y se encaminen a transformar su contingencia en universalidad, porque en cada sujeto, por menor que parezca, se encierra la potencia de la entera humanidad.

La gran pregunta es por qué se olvidó la psicagogía, siendo una institución tan viva entre los griegos y aún en los romanos estoicos, cuya influencia llega de modo muy vivo a Montaigne y a La Boétie y por ellos a Rousseau. Pregunta semejante a la que formuló Heidegger en torno al olvido del ser como ser-ahí. Y ambos olvidos son simétricos, porque donde no hay *dasein*, ser allí en el mundo, sólo queda el cascarón de la metafísica.

La respuesta consiste en indicar que a la Iglesia le convenía reducir la psicagogía a la confesión y en esa medida infantilizar a los creyentes mediante la reiteración de la culpa, la devaluación del mundo y la inflación del cielo, algo que no niega la gran contribución del cristianismo a la configuración del mundo moderno. Pero la prodigiosa expansión de la Iglesia en todos los puntos cardinales encuadró la

enseñanza de nuevo como pedagogía y aún más como catequística, cuyo modelo de instrucciones imperativas será luego en 1599 el *Catecismo de Astete*. Nutrido en tres militancias antagónicas, contra los mahometanos o turcos, los protestantes, los bárbaros remisos, como antes en las Cruzadas, la catequística militante ofrece ya no el mito, sino el dogma con la apariencia benevolente de la pregunta, pero en el fondo con la mentalidad imperativa puesto que sólo hay una respuesta posible a cada pregunta.

Luego, el surgimiento y la expansión de los Estados Nacionales trazaron un cuadro en el cual la instrucción del pueblo para integrarlo a la lengua, a la ley y al mercado era superior a la idea de formar personas libres, reservándose esta tarea a las elites. Por supuesto, la Ilustración fue el marco propicio para el renacimiento de la psicagogía y con ella de la llamada pedagogía activa y nueva escuela, con Rousseau a la cabeza, de donde surge también la idea de una escuela republicana laica. No obstante, los nuevos dispositivos imperiales, primero, y luego cibernéticos, tecnológicos y globales de mercados regulados por el interés financiero, dentro de lo que Foucault denominó biopoder (Foucault, 1991, 1993, 1997) imponen de nuevo un marco más sofisticado de lo que bien se pudiera llamar como neo-esclavitud, una muy sutil porque preforma a distancia los deseos mediante esa caja negra seductora del mundo contemporáneo que es la publicidad, frente a la cual la escuela bajo discursos en apariencia innovadores no ofrece en el fondo resistencia porque su encuadre se orienta cada vez más a las exigencias del mercado, del mismo modo que la ciencia ha perdido en el mundo contemporáneo buena parte de su autonomía para girar supeditada a la tecnología y ésta a la técnica y a la producción. De ahí resulta ese riesgo enorme que dibuja Sándor Márai en *La Mujer Justa*: "Y al final tuvo que aceptar que la razón en realidad no vale nada porque los instintos son más fuertes. La cólera es más fuerte que la razón. Y cuando la cólera tiene la tecnología en sus manos le importa un pimiento la razón. Entonces, la cólera y la tecnología se lanzan juntas a un baile absurdo y salvaje" (Márai, 2009: 405).

Pero la escuela no es de modo fatal un mecanismo inevitable de reproducción. Como toda institución, es no sólo contradictoria, sino plena de claroscuros. Es cierto que como institución total es lenta en sus cambios, por no decir conservadora. No es fácil que la escuela conjugue al mismo tiempo el pensamiento convergente y el pensa-

miento divergente, aunque este sea el ideal de la creatividad. Pero en ella, como en el conjunto de la sociedad, se tensan la tradición y la innovación o, como diría Platón en su libro *El Político*, los lentos y los rápidos, aquellos saturninos que estiman que todo pasado fue mejor y que cualquier cambio es asunto adjetivo, de moda o banal, y los otros mercuriales, que incluso enseñan y predicán en la escuela la muerte de la escuela, que apuntan a una deconstrucción de la misma o a ensayar nuevas pedagogías o estrategias de enseñanza y aprendizaje. Pero más allá de estas polaridades, las tonalidades son muy diversas y generalizar es tan injusto como realizar deducciones espurias: tal política internacional determina tal política nacional que determina tal política de la educación que determina tal micro-política de la escuela.

La escuela tiene mucho de baladí, es cierto, como cada cual, uno mismo, tiene mucho de *Kitsh*. Para poner un ejemplo y retornar a la experiencia personal, en estos días me intereso un tanto por la biología y por la botánica al caminar, un poco al modo de Rousseau. Y me he preguntado qué aprendí en el bachillerato. Por desgracia, no conservo el libro voluminoso de botánica pleno de clasificaciones, pero poseo otro de ciencias físicas y naturales donde resumen en el capítulo III la "la clasificación de los vegetales" (Leal, 1955: 142-160): el asunto se abría con la división del reino vegetal en plantas fanerógamas y plantas criptógamas, y luego, la tortuosa subdivisión y subdivisión de la división hasta llegar a las familias y a los individuos en un ejercicio memorístico de corchetes y corchetes que al cabo no enseñaron nunca lo que significa célula, organismo, vida, fotosíntesis, ecosistema sino una sarta que resultaba al cabo aleatoria donde se mezclaban guayabas con tabaco, adormideras y calabazas, sin que al cabo uno pueda distinguir un roble de un nogal. Pero, para poner otro ejemplo en sentido contrario, el estudio del latín ha sido para mí decisivo en la conquista del lenguaje.

Estudié con mi hermano Camilo Edmundo, el *Forrest Gump*, hasta tercero de primaria en muy distintas escuelas. Fue para mí angustiioso ver cómo se quedaba y se quedaba en el paso de los días, las semanas, los meses y los años. Y la escuela me producía mucho enojo porque no sabía comprender a mi hermano. Era tan ciega que no lo percibía como diferente. Lo maltrataba. Desde entonces quizás intuí que la relación entre afecto y conocimiento es decisiva y la escuela no se caracteriza por lo general, con maravillosas excepciones, por esta alianza. También comprendí que la inteligencia convencional y el afecto y la sabiduría no suele ir conjuntos.

Como dormía en el mismo cuarto con mi hermano hasta la pubertad y mi retiro en el Seminario, por las noches intentaba alentar en él otras opciones: la talla de madera, la dulzaina y la música, el fútbol, incluso una escritura amoldada a sus conveniencias. En el fondo, barruntaba el camino que se abriría con la postulación por parte de Howard Gardner de las inteligencias múltiples. De hecho, pobre en inteligencias lógica y lingüística matemática, el hermano superaba a todos en inteligencia referida a su auto comprensión con autoestima y afecto, como suele suceder con muchos niños y niñas con autismo, síndrome de Down y otras limitaciones. Quizás el no sufría por su condición, sino acaso por reflejo: por leer mi sufrimiento por él que no sufría.

La escuela podría ganar mucho fondo si girara, como ya se postula desde diferentes enfoques, hacia la psicagogia o, para ser más graduales, si supiera combinar la pedagogía con la psicagogia. En el discurso dominante de las competencias, tan trivializado por partidarios y por oponentes, hay un axioma que se repite desde la Comisión Fauré: lo esencial en el mundo contemporáneo es aprender a aprender. Esta bella expresión que es tan vieja como el arte mayéutica y que bien sabía don Simón Rodríguez, nuestro maestro de maestros, cuando decía que “maestro es el que sabe aprender”, contiene sin embargo más fondo del que se enuncia: aprender a aprender es aprender a desaprender. Y aprender a desaprender es aprender a desapehenderse. Y aprender a desapehenderse es aprender a dejar de estar aprendido o apresado o detenido por todas aquellas pasiones, miedos, desafectos que yacen en el fondo de uno mismo, anidados en la infancia, ínsitos en el inconsciente y que bloquean la realimentación entre sentimiento y razón. Un encuadre psicagógico es crucial para ensayar este cuidado de sí mismo, esta inteligencia, según la etimología *intus legere*, leer dentro de sí, de modo que, desaprendiendo, desprendiéndose de sus ideas y pasiones fijas, abandonándose en ocasiones a la nada, trasmutando los círculos viciosos en virtuosos, uno pueda transformar el resentimiento en reconocimiento y hacer que el sentimiento sea razonable y la razón sensible.

Por obvias razones, esta tarea será más fecunda si contribuyen a ello una escuela ilustrada, afectiva, ética y creativa que aprenda del entorno, que lea a sus estudiantes como a los textos privilegiados y que involucre a las familias en la tarea del conocimiento recíproco.

También, por supuesto, es muy válida la propuesta de educación sin escuela, admirable si los padres en conjunto adquieren y persisten

en el compromiso. Los resultados serán muy diferentes de familia en familia porque el encuadre de la educación sin escuela es más el de un arte que el de una pedagogía o un plan de estudios: el arte de saber leer a los hijos y a las hijas, partiendo de la sensibilidad y de la inteligencia y aún de la razón para leerse a sí mismos, pues, como dice Hamlet antes del duelo fatal: “pretender conocer a otros es pretender conocerse a sí mismo”.

Y quizás la piedra de toque y el riesgo más grave de la educación sin escuela consista en el proceso de ayudar al hijo o hija a desprenderse de los padres y a reconocer con serenidad y cierta objetividad lo que hay de don y de veneno en ellos. Será necesario vencer la tentación de abrazar tanto a los hijos e hijas, en sentido figurado, como determinarles todo el camino, y será imperativo saber que a cada salto en edad de los hijos e hijas se hará necesario soltar la mano, dejarlos ir e, incluso en la adolescencia, servir de *sparrings* para que con el duelo amable y el conflicto sapiente ellos y ellas alcancen su identidad y se conviertan en hijos de sí mismos o se engendren y procreen como proyecto propio de vida.

En cualquier caso, familia que educa y maleduca, escuela que educa y maleduca, quizás lo principal hacia el futuro sea pensar en un ideal que no se ha mentado en los discursos contemporáneos dominados por el equívoco concepto de competencias, hasta donde yo sé: el máximo ideal de la creatividad que incluye para mí también la idea de re-creatividad. Es el atreverse a un nuevo comienzo, como indicaba Hanna Arendt ante el impasse del nazismo (Arendt, 1996). Es crear el mundo de nuevo, creándose a sí mismo cada día y haciéndolo de un modo estético, a través del juego y del arte, como lo proponía Federico Schiller (Schiller, 1952) y como lo retoma Zigmund Baumann sin citarlo al proponer elaborar la vida como una obra de arte (Baumann, 2009).

Dicha creatividad, como lo ha puesto de presente un psicólogo que ha investigado mucho el asunto, se funda en el oxímoron, aunque el autor no apela a esta figura (Csikszentmihalyi, 2001): conciliación casi homeopática de contrarios de una manera graciosa: el *festina lente* o apresúrate despacio de los latinos, la exterioridad del hombre y la interioridad de la mujer o lo que Jung llama *animus* y *anima*, introspección y extrospección, entendimiento y sensibilidad, la concentración y la dispersión, el mantenerse en sí mismo y el atender a los otros, y para

mí lo más importante: la alianza del pensamiento convergente por el cual se respeta y se comprende la tradición y el pensamiento divergente que interroga a esa tradición y propone un cambio constructivo de la misma.

Quizás lo más decisivo de mi pensamiento lo he derivado de la relación con mi hermano limitado, lo mismo que de las otras cruces de infancia y de muchísimas lecciones de la vida que sin duda son el laboratorio de donde parte y a donde llega mi razón, más que de la biblioteca innúmera: pero sin duda no hubiera podido reflexionar con la necesaria constancia y profundidad y con la pertinencia y relevancia debidas sin aquellos dones recibidos en el paso por la educación en el Seminario Menor y luego en la Universidad.

Elaboro en la actualidad, desde hace muchos años, una teoría dramática de la sociedad. Dicha teoría se organiza en torno a cinco mundos relacionados entre sí: el mundo desconocido, el mundo natural, el mundo de la vida social, el mundo de los sistemas sociales y el mundo de la cultura. El centro de la sociedad son las pasiones y no las acciones racionales. La socialización y la educación son procesos semióticos para incorporar la cultura interpretando sus significaciones. El afecto es la piedra de toque para saber si un sistema social está bien o mal organizado. El ideal de la cultura no es el saber, sino la sabiduría, como saber que da vida en una concepción ecobiosófica. La evolución se ha regido por una metáfora cibernética: transformar energías en información y control, pero conduce a la humanidad a una entropía inevitable, por lo cual ha de pensarse en otra relación: transformación de energías en sabiduría. Y algo central decisivo para el tema de este ensayo: el mundo de la cultura, el mundo de la naturaleza y el mundo de los sistemas deben subordinarse al mundo de la vida social y natural. Individuo, familia y comunidad integran ese mundo de la vida social articulado con el mundo de la vida natural: quizás en cien años podríamos asistir a la utopía de un rebajamiento del Estado y con él de los sistemas sociales para colocarse a ras de piso, en el *humus*, próximos al pleroma y a la vida comunal. Dependerá de la orientación de la educación y de la cultura y del *passover* que individuos y multitudes ensayen sin rencor.

Quizás en este camino cobre mucho sentido la opción de quienes prefieren educar a sus hijos e hijas en familia. De su experiencia podemos esperar muchos aportes que redundarán incluso en otras miradas para transformar la escuela y situarla de cara al mundo de la vida.

Bibliografía

- Agamben, G. (1998). *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-textos.
- Arendt, H. (1996). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Baumann, Z. (2009). *El arte de la vida. De la vida como una obra de arte*. Barcelona: Paidós.
- Csikszentmihalyi, M. (2001). *Creatividad*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Curtis, H. & Barnes, N.S. (1994). *Biología*. Buenos Aires: Panamericana.
- Dagerman, S. (1981). *Notre besoin de consolation est impossible à rassasier*. Stocolmo: Actes Sud.
- Derrida, J. (1967). *L'écriture et la différance*. Paris: Seuil.
- Derrida, J. (1987). *De l'Esprit. Heidegger et la question*. Paris: Galilée.
- Foucault, M. (1991). *Historia de la Sexualidad 1- La voluntad de saber*. México: Siglo veintiuno Editores.
- Foucault, M. (1993). *Historia de la Sexualidad 2- El uso de los Placeres*. México, Siglo veintiuno Editores.
- Foucault, M. (1987). *Historia de la Sexualidad 3- La inquietud de sí*. México, Siglo veintiuno Editores.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del Sujeto*. Madrid, La Piqueta.
- Foucault, M. (2008). *El gobierno de sí y de los otros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Girard, R. (1975). *La violencia y lo sagrado*. Caracas: Universidad Central.
- Hegel, F. (1972). *Grundlinien der philosophie des rechts*. Berlin: Verlag Ullstein gmbh.
- Hölderlin, F. (1994). *Fiesta de la Paz*. Traducción de Rafael Gutiérrez Girardot. Bogotá: Ancora.
- Leal, M. (1955). *Ciencias físicas y naturales. Segundo Libro*. México: Editorial Progreso.

- Lyotard, J. F. (1997). *Lecturas de Infancia. Joyce-Kafka-Arendt-Valéry-Freud*. Buenos Aires: Eudeba.
- Márai, S. (2009). *La mujer justa*. Barcelona: Salamandra.
- Restrepo, G. (2000). "Alquimia del Semen. Nuevas vueltas sobre la Esfinge del Ladino". En: Figueroa, M. & Sanmiguel P.E. (Editores). *¿Mestizo yo?* Bogotá: Universidad Nacional.
- Restrepo, G. (2011). *Fiesta, Ahorro y Caridad*. Bogotá: Libro inédito.
- Schiller, F. (1952). *Cartas sobre la Educación Estética del Hombre*. Madrid, Austral.
- Suescún, N. (1996). Prólogo. En Yeats, B William. *Poesía Escogida*. Bogotá: Áncora.
- Tipógrafos de la Santa Sede Apostólica. 1956. *Cien Lecciones de Historia Sagrada*. Einsiedeln: Benzinger.

Citando a la escuela

Hernán Felipe Prieto

“Los gobiernos de los grandes Estados tienen en su mano dos medios para tener sometido al pueblo, para hacerse temer y obedecer: un medio más grosero, el ejército; un medio más sutil, la escuela.”

Nietzsche.

DE ENTRADA QUISIERA PONER mis cartas sobre la mesa: no soy competente, ni tengo autoridad alguna para hablar de *Educación sin escuela*. Creo que me invitaron porque dirijo un seminario permanente en la Universidad El Bosque llamado *Resistir a la Administración Total de la Vida* y en él, en alguna ocasión tratamos el tema de la educación siguiéndole los pasos a Iván Illich en su libro *La Sociedad Desescolarizada*. Por mi parte acepté la invitación, que gentilmente me hicieron los organizadores de estas jornadas por dos razones. La primera, académica. Creo que se me invitó para que cumpliera un papel semejante al que cumple, en los inicios de una corrida de toros, uno de los subalternos con el capote: citar al toro para que el torero pueda examinarlo y saber con quién tiene que vérselas. Pues bien, barthesianamente hablando, me trajeron para *citar a la escuela*. Así que tranquilos: dos o tres pases con el capote y me salgo del ruedo para aprender de los que saben. Vine a aprender, en mi caso, no desde una especialidad, sino desde el miedo. Miedo por lo que está pasando con la educación. La segunda razón, es del corazón, como diría Pascal. Hace 21 años que no vengo a la Universidad Nacional. A la muerte de mi hermano, antropólogo de esta Universidad, prometí nunca más volver a entrar. Por razones del corazón, es decir de salud. Pasaba por la 45, pasaba por la 26 y el corazón se me llenaba de tanta nostalgia que creía que se me iba a romper. Vengo hoy aquí a romper aquella promesa antes de que mi vida se rompa. Necesitaba una excusa y hoy aquí la tengo. Vengo a mirar si la Universidad de mi hermano es hoy la que quisimos a morir él y yo.

Considero que, desde mi perspectiva de investigación, un buen camino para iniciarnos en el problema es el de volver a un texto con el que muchos de nosotros, en la adolescencia, perdimos nuestra virgini-

dad intelectual -esa que sí hay que perder lo más pronto posible-, *Un mundo feliz* (1931), de Aldous Huxley¹. Los profesores en la escuela, cuando ven a un joven leyendo semejante bomba de tiempo, ruegan que no venga con el prólogo de 1946 que Huxley escribió recién acabada la Segunda Guerra Mundial. En él, coqueteando horriblemente con la ironía, Huxley ideó un terrible "manual" para futuros dictadores. Se dijo que estos eventuales tiranos deberían aprender de los errores que cometieron Hitler, Mussolini y Stalin, sacando las lecciones del caso sobre las caídas del nacionalsocialismo, el fascismo y el estalinismo. ¿Qué lecciones tendrían que aprender los déspotas del futuro de aquellos fracasos? La principal, la más importante, que la servidumbre no se logra con violencia, con bayonetas. Son medios "toscos" y peor, "anticientíficos". Habría que afinar los procedimientos, cualificar los instrumentos de dominación, desechando lo burdo y atrayendo a su favor a la que debía ser en cambio su principal aliada: la ciencia. ¿Cómo?

«Un Estado totalitario realmente eficaz sería aquel en el cual los jefes políticos todopoderosos y su ejército de colaboradores pudieran gobernar una población de esclavos sobre los cuales no fuera necesario ejercer coerción alguna por cuanto amarían su servidumbre. Inducirles a amarla es la tarea que incumbe en los actuales estados totalitarios a los ministerios de propaganda, los directores de los periódicos y los maestros de escuela».

Inducir a amar la servidumbre, he ahí la tarea de la propaganda y la publicidad (¿han visto como los nuevos comunicadores sociales se desgarran las vestiduras cuando alguien confunde publicidad y propaganda?), los periódicos (ahora también facebook y twitter. "Mi alma por un blackberry" dice el esclavo de hoy) y los maestros de escuela. La Segunda Guerra Mundial no podía acabarse hasta que se probara -conocimiento científico obliga- en cuerpo ajeno, la bomba atómica fabricada en el primer gran proyecto científico militar del siglo XX: el

¹ Aldous Huxley, *Un mundo feliz*. Barcelona, Plaza & Janés, 1995. Incluye el prólogo de 1946, del que se extraen todas las citas que vienen. «Roth me recibió con gran alegría y agitó un libro que tenía en la mano: "¡Debe leerlo, alférez!". Era el libro de Aldous Huxley *Un mundo feliz*. No conocía ni al autor ni al libro». Así recuerda Géza von Cziffra (*El Santo bebedor*, Barcelona, Acantilado, 2009, p. 124.), uno de sus últimos encuentros con el gran escritor austriaco Joseph Roth, en pleno ascenso del nacionalsocialismo en su patria. Nosotros, que ahora estamos viviendo una Anschluss mundializada deberíamos hacerle caso.

proyecto Manhattan. Pero ese proyecto no era nada en comparación con los que Huxley veía venir. El proyecto Manhattan tenía un “inconveniente”: mataba. Y lo que se buscaba era engendrar poblaciones de esclavos vivos. O mejor, *muerdos en vida*. *La vida zombi* es la vida del siglo XXI. Pero ese no era el tema de Huxley, sino el del terreno necesario para preparar el advenimiento de esa *vida zombi*:

«Los más importantes proyectos Manhattan del futuro serán vastas encuestas patrocinadas por los gobiernos sobre lo que los políticos y científicos que intervendrán en ellas llamarán “el problema de la felicidad”; en otras palabras, el problema de lograr que la gente ame su servidumbre».

Cuatrocientos años después de haber sido escrito el libro más grande acerca de la dominación humana: *El Discurso sobre la Servidumbre Voluntaria* (1548) de Etienne de La Boétie, Huxley volvía por sus fueros. La servidumbre humana (enraizada en la explotación económica, la dominación política y la sujeción mental) que hay que temer no es la lograda con coerción y violencia (puesto que genera resistencia) sino la voluntaria (La Boétie), la que es querida, amada (Huxley). *La servidumbre buscada*, esto es, en lenguaje políticamente correcto: “el problema de la felicidad”. En concreto: *nos quieren felices*. Así, por decreto. Y los que leímos *El Libro de la Risa y el Olvido* de Kundera, sabemos lo espantoso de ello. No bayonetas, *caritas felices*. De eso se trata en una *sociedad de encuestados* como la que vivimos, sesenta años después del prólogo de Huxley. Mañana, tarde y noche, somos encuestados *por todos los medios*: “¿Te sientes contento? ¿Estás satisfecho? ¿Cuáles son tus sueños, tus proyectos, tus expectativas?, para eso estamos, para ayudarte a cumplirlos”. *Una sociedad contentada por todos los medios*, a como dé lugar. No la cruz gamada, la hoz y el martillo o las fascas; no, nada de eso: “queremos que tengas tu carita feliz, en tu manito, al salir de la escuela, en la oficina, en el almacén, en tu carro, en tu facebook, donde quiera que te encuentres, sonríe, hoy es tu día. Pero eso sí, tienes que poner todo de tu parte”.

«El amor a la servidumbre sólo puede lograrse como resultado de una revolución profunda, personal, en las mentes y en los cuerpos humanos».

“Pon todo de tu parte (tu cuerpo, tu mente) que nosotros ahí estaremos cada vez que caigas, en cada caída, en cada *recaída*. *Una pequeña ayuda para nuestros amigos*, tenemos los medios”. Huxley hizo

la lista de lo que se necesitaba, de lo que de ahora en adelante se les pediría, no a las bayonetas, sino a los científicos:

«... una técnica más avanzada de la sugestión, mediante el condicionamiento de los niños y, más adelante con la ayuda de las drogas, como la escopolamina».

¿*Condicionamiento de los niños?* En lenguaje políticamente correcto: «...psicologización de la educación infantil [...] planificación político-educativa de los *currícula* escolares [...] sobre un proceso de "cientización"...»² ¿*Drogas como la escopolamina?* Pobre Huxley, él que tanto sabía de eso, qué diría del uso masivo, en nuestros días, de la ritalina en los niños y el prozac y el zolof, en los *recaídos*? (*"Drogas high-tech"*, como las llamaba orgullosamente un profesional del campo).

«...una ciencia plenamente desarrollada de las diferencias humanas, que permita a los dirigentes gubernamentales destinar a cada individuo dado a su adecuado lugar en la jerarquía social y económica».

¿*Destinar a cada uno a su adecuado lugar?* Psicología e ingeniería industrial (*"necesitas tu propio coatch"*), pero por sobretodo administración de *empresas* (así, en cursiva, para que nos entendamos. Si uno de nuestros presidentes quería hacer de Colombia *la empresa Colombia*, ¿por qué nos escandalizamos si están haciendo de la escuela, una empresa?) Para que nos crean digámoslo en inglés: *management*. En efecto, la psicología, la ingeniería industrial y la administración de empresas hacen parte de un grupo de *disciplinas* (en el doble sentido de la palabra) que integran lo que podría llamarse las *tecnologías de la gestión*, que tienen como tarea 1) "limitar la libertad de los gestionados", 2) colocándoles esposas-redes (*net/web*) "para impedir que huyan", 3) por medio de procesos de mando, 4) haciéndoles creer que son libres³.

² Jürgen Habermas, *Teoría y Praxis*. Barcelona, Altaya, 1994, p. 36.

³ 1) Zygmunt Bauman, *Vida Líquida*. Barcelona, Paidós, 2005, p.74. Allí Bauman traza la evolución de los términos *to manage*, *managing* y *management*, para concluir que el término *to manage* –después de cuatro acepciones– acaba significando "limitar la libertad de los gestionados". 2) Prolongo las consecuencias de ello vinculando el término *to manage* con *manacle*, que en su uso, como verbo transitivo significa "esposar, poner esposas". Me lo permite su común raíz indoeuropea *man-*² (*mano*). *Manage* procede del italiano: *maneggiare*, del latín vulgar *manidiāre*, del latín *manus*. *Manacle* viene del antiguo francés *manicle*, latín: *manicula*, diminutivo de *manus*. Del radical indoeuropeo *man-*² provienen, en español por ejemplo: *manipular*, *mancornar* ("atar una cuerda a la mano y cuerno de una red para impedir que huya) y *mandar* también del latín *manus*. 3) *la cibernética es el estudio de "procesos de mando" en sistemas electrónicos, mecánicos*

« (Puesto que la realidad, por utópica que sea, es algo de lo cual la gente tiene la necesidad de tomarse vacaciones), [se necesita] un sustitutivo para el alcohol y los demás narcóticos, algo que sea al mismo tiempo menos dañino y más placentero que la ginebra y la heroína».

¿Menos dañino y más placentero que los narcóticos? En una sociedad del espectáculo (Debord), en una era de la euforia (Finkelkraut), ¿qué mejor entertainment que el deporte? El deporte, el espectáculo por excelencia, puesto que paraliza a miles de millones. En la época de la muerte de los pueblos y el nacimiento de las masas, no hay mejor entertainment que el deporte: arrasa con las fiestas populares, acaba con los juegos infantiles (dos ejemplos perfectos de autogobierno) y educa en la dependencia y la jerarquía. Del pueblo a las masas, todo está concluido. No se necesita disparar sobre nuestras comunidades ni drogar a los niños: un par de tenis (perdón, "zapatillas") y un cronómetro, bastan.

«Un sistema de eugenesia a prueba de tontos, destinado a estandarizar el producto humano y a facilitar así la tarea de los dirigentes».

El sueño de Platón, el desvelo de Hitler, son ya realizables. Por primera vez en la historia de los seres humanos hemos suprimido la *natalidad* (Hannah Arendt) y hemos entrado en la era del *diseño genético*. El tiempo de la *espera* ha muerto. Hitler llegó hasta el kindergarten, la ingeniería genética hizo posible *intervenir* el óvulo y el espermatozoide. La gestación es ahora un problema de *gestión*. El tiempo del embarazo como *espera* ha saltado en mil pedazos, el nacimiento ha muerto⁴.

¿Y la escuela? Inventar la infancia, afinar la adolescencia, encerrar a los niños y a los jóvenes entre cuatro paredes, distribuirlos por edades, planificar por *pensum* y *curriculum*, diseñar un sistema de notas y, sobre todo, convertir el conocimiento en mercancía (sus padres veían "*materias*", ustedes "*créditos*". Nosotros llevábamos a la casa la "*libreta de notas*", sus hijos tienen "*portafolios*"), todo eso no surgió con

y biológicos. Así las cosas, entendemos como los trabajos de Foucault, Deleuze y Virilio entre otros, se entrelazan en estos contextos. 4) ¿"Haciéndoles creer que son libres"? ¿"Técnicas de manipulación"? un ejemplo: la escuela, como se verá más adelante.

⁴ Los publicistas de la "liberación" sexual les encanta proclamar a los cuatro vientos que la píldora anticonceptiva –entre otros procedimientos- hizo posible, para la mujer, a nivel farmacéutico la separación entre placer y reproducción sexual. Se les olvida que exactamente por la misma época, la ciencia también hizo posible el sueño de Eurípides, la separación de la reproducción sexual y el placer gracias a la fertilización in vitro. A partir de los años sesenta los senderos de la vida (reproducción y placer) se bifurcan para poder controlarlos mejor.

Comenius de golpe, como Atenea armada de la cabeza de Zeus. Quienientos años llevan *conduciendo a los niños* a la escuela, aislándolos del mundo (privándolos del mundo, latín: *immundus*) para después, a como dé lugar, tratar de meter el mundo por el ojo de aguja de la escuela⁵. El mundo *colado*, *cernido* por una escuela que lo ha probado casi todo para lograrlo. Falta, creo, colgar las sillas del techo, de resto –no a las filas de sillas, si al panóptico de las sillas en círculo (figura perfecta de las sociedades de vigilancia) o divididos en grupos, o salidas al campo, Disney obliga, y, cómo no, haciendo eco de la moda de las cárceles y hospitales psiquiátricos, también escuelas *abiertas* (figura perfecta de las sociedades de control)- créanme, voluntad no ha faltado. De las *esposas* de la escuela cerrada en las sociedades de vigilancia a las *redes* (*web/net*) de la escuela abierta en las sociedades de control. Ya Virilio nos alertó: lo importante no es el mensaje, es el cable. Una sociedad de *conectados* a lo que se quiera, como se quiera, pero conectados. Dado el tiempo con el que cuento, quisiera concentrarme en tan sólo tres revoluciones educativas que, espero demostrar, contribuyen a *enmarcar* el problema de la escuela hoy.

Primera revolución: golpear las almas, no los cuerpos⁶

El siglo XVIII es, qué duda cabe, el de la Ilustración, el de las Luces. Pero hasta las luces tienen sus sombras, nos enseñó Foucault. En el muy pedagógico siglo XVIII comenzó un movimiento que tardará doscientos años en consolidarse: había que oponerse a golpear a los niños. Eso era crueldad, brutalidad, y más aún, palabra favorita de ese

⁵ Th. W. Adorno, *Consignas*. Buenos Aires, Amorrortu, 1973, p. 73.

⁶ *Ya en fecha temprana, 1835, Alexis de Tocqueville denunció la perfección del despotismo ocurrida en manos de la "civilización": «Cadenas y verdugos, éstos eran los instrumentos groseros que empleaba antaño la tiranía; pero en nuestros días la civilización ha perfeccionado hasta el despotismo, que parecía no tener ya nada que aprender. [...] Bajo el gobierno absoluto de uno solo, el despotismo, para llegar al alma, hería groseramente el cuerpo; y el alma, escapando de sus golpes, se elevaba gloriosa por encima de él; pero, en las repúblicas democráticas, no procede de ese modo la tiranía; deja el cuerpo y va derecho al alma. El señor no dice más: "Pensaréis como yo, o moriréis –sino que dice–: Sois libres de no pensar como yo; vuestra vida, vuestros bienes, todo lo conservaréis; pero desde este día sois un extranjero entre nosotros».* La Democracia en América. México, FCE, reimpresión 1996, p. 261. Horkheimer y Adorno prolongan, para su época, las consecuencias de ello en *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid, Trotta, 1994, p. 272. Allí escriben: «El análisis que hizo Tocqueville hace cien años se ha verificado, entre tanto, plenamente». pp. 177-178. La edición española de Trotta incurre en una errata en la cita que hacen los pensadores alemanes de Tocqueville, fácil de corregir al confrontarla, como acabamos de hacer, con la obra del genial pensador francés.

ilustrado siglo, *inhumano*. Uno de sus adalides enarboló bien alto esa bandera contra el maltrato físico, pero a la par sostuvo que, en lugar de la grosería del golpe en el cuerpo había que, ilustradamente, golpear su alma. ¿Cómo? De la manera más pedagógica⁷:

«Seguid el camino opuesto con vuestro educando. Hacedle creer siempre que él es el maestro, pero en realidad sedlo vosotros. No hay sumisión más perfecta que la que conserva las apariencias de libertad. De este modo se somete incluso la voluntad. Ese pobre niño que nada sabe, nada puede y nada conoce ¿no está totalmente a vuestra merced? ¿No controláis acaso todo cuanto en su entorno se relaciona con él? ¿No sois acaso amos de sus impresiones según os plazca? Sus trabajos, sus juegos, sus placeres y aflicciones, ¿no está todo esto en vuestras manos sin que él se dé cuenta? Sin duda puede hacer todo lo que quiera, pero sólo se le permite querer lo que vosotros deseáis que quiera. No podrá dar un solo paso que vosotros no hayáis previsto, ni podrá abrir la boca sin que vosotros sepáis lo que quiere decir».

Muy "pedagógicos" consejos que la escuela ha venido asumiendo y difundiendo pacientemente. Paso a paso, el profesor se despojó de la palmeta, la férula, en fin, de la *disciplina*. Con el cambio de piel, quiso también cambiar de nombre. Ahora responde al llamado cuando lo invocan con los nombres de *orientador* (jurando que ahora es *laico*), *facilitador* (se nota que no leen a Zuleta) o *guía* (*führer* en el alemán de Hitler). Cambiado el instrumento (de la férula al rojo láser del apuntador, del tablero a la pantalla del computador), cambiada la piel, cambiado el nombre ¿por qué no cambiar la relación? Si Stalin, *por decreto* (¿todavía se lee a Bettelheim?), pretendía abolir la lucha de clases, ¿por qué entonces no abolir, también por decreto, la relación de poder entre el maestro y el alumno? Pues sí. Si los padres renuncian a su tarea y se tornan ahora en los *nuevos mejores amigos* de sus hijos, otro tanto hacen ahora los profesores, en una tarea mancomunada de destrucción de las relaciones parentales y educadoras, junto con la prostitución de la amistad (la amistad se conquista en una lucha que nunca acaba y no, de entrada y por decreto, como en

⁷ Cit. según Alice Miller, *Por tu propio bien*. Barcelona, Tusquets, 1985, pp. 100-1. La fuente: J. J. Rousseau, *Emilio*. Madrid, Edaf, 1982, p.134. Suscribo en su totalidad el análisis de A. Miller y no me resisto a transcribir estas palabras: «Mi postura antipedagógica no se dirige contra una forma particular de educación, sino contra la educación en general, incluida la antiautoritaria.», *op.cit.* p. 100. Incluida sí, la antiautoritaria, puesto que «es en el fondo un adoctrinamiento del niño y, por tanto, desatiende su propio mundo». p. 176, en nota.

la horrible frase "quiero que me consideren su amigo"). Y ahora sí, al punto, al punto de poder (*PowerPoint* obliga): «hacedle creer que él es el maestro, pero en realidad sedlo vosotros». Adiós pues a la "clase magistral", no a "dictar clases, *diseña* –conmigo como coach– *tu propia formación*". "Hagamos un círculo" (como la pipa de Magritte, *esto no es un panóptico*), "haber, lluvia de ideas" (si el conocimiento, nos dicen, se *transmite*, construyendo sobre ello todo un pedagógico discurso, en contravía total de las ciencias cognitivas, ¿por qué no tratarlo como una *mercancía*? "Le vendo una idea", ¿no es acaso el santo y seña de nuestra época?). El punto de poder es ni más ni menos que el de apuntar al corazón de las impresiones de los niños, quebrando sus almas, no sus cuerpos: «amos de sus impresiones según se os plazca». Pero para ello hay que controlar, no el mensaje sino su *entorno*: «sus trabajos, sus juegos, sus placeres y aflicciones». ¡Bendita lúdica! No golpearlos, sino *divertirlos hasta morir* (Postman). El aula como parque de diversiones, *divercity* pedagógica. ¿Rendimiento pedagógico? *Rendirlos* a punta de entretenimiento. Si los nazis formaron–entrenaron a sus niños para denunciar judíos (Walter Benjamin lo aprendió en carne propia), ¿por qué no formar una especie de policía infantil de la felicidad que denuncie a los tristes, a los solitarios? (la tristeza y la soledad son incompatibles con la felicidad, pero no con la alegría, ellos lo saben mejor que nosotros y por eso están tan interesados en confundirlas).

Pero había un problema, esa tarea descomunal no podía ser llevada a cabo con los rudimentarios instrumentos del siglo XVIII, ya que no sólo era una tarea de *nunca acabar*, sino peor aún, de nunca terminar de *comenzar*. El siglo XX respondió a esta dificultad con las otras dos revoluciones de las que quiero hablar.

Segunda revolución: El comienzo que nunca termina

«Ese pobre niño que nada sabe, nada puede, nada conoce», no existe. El niño llega demasiado tarde a la escuela y sale demasiado temprano. El siglo XX se indignó frente a tan bochornoso suceso. Protestó, se sublevó, se envalentonó, diciendo cosas como estas: "¿quién ha dicho que la educación es propiedad privada del niño y el adolescente?, ¿acaso el hombre maduro no tiene derecho a *ser educado*?, ¿y el anciano, no puede *recibir educación*? La educación debe ser incluyente, debe incluir *a todos y en todo momento*. No a los privilegios". Este tipo de discurso de rector en uso de buen retiro, de político

en campaña, o de ministro en ejercicio, fue pronunciado por primera vez, a gran escala, apenas a comienzos del siglo XX⁸:

«De ahora en adelante, el joven alemán se educará progresivamente de escuela en escuela. Entrará siendo un niño pequeño y no saldrá hasta la edad de su jubilación. Nadie podrá decir que hubo un período de su vida en el que le dejaron abandonado a sí mismo».

Educación progresiva, de niño a jubilado, de escuela en escuela, sí, pero por sobretodo Hitler entendió que la clave del éxito, su *Power-Point*, era: *jamás* permitir que el niño se quede solo, «abandonado a sí mismo.» ¿Recuerdan a ese niño que en sus colegios se hacía al fondo de la clase, en un rincón? Eran los tiempos en que todavía se podía resistir, escapar, huir, *viajeros inmóviles* en plena clase. ¿Recuerdan las palabras zalameras del profesor fascista apuntando a nuestro corazón solitario? Tuteándonos, amistad por decreto obliga, decía: “ven, intégrate a nosotros, sé *sociable*”. Las sillas en círculo panoptizado y las cámaras de *control* (ya no ni siquiera de *vigilancia*) acabaron con esa posibilidad. Ahora el *integrismo* manda. Ese *integrismo* envenena todo, “sé *sociable*”, y entonces nos creemos el cuento del hombre como animal *social* (y no como debería ser, *político*), para así poder-nos comer, sin asco, el cuento de la *socialización* del conocimiento, como si todo fuese posible por decreto, o peor aún, por *naturaleza* (y no por *physis*, cosa bien distinta, como enseñó Aristóteles) ¿Por qué no nos quieren, desde Hitler, *solos*, abandonados a nosotros mismos? La razón la tenemos desde hace más de 2.300 años, cuando Platón definió el pensar como *el acto por medio del cual el alma reflexiona a solas consigo misma*. Uno no piensa en masa, uno piensa en soledad. No nos quieren solos por la sencilla razón de que en la soledad puede anidar el *huevo de la serpiente* del pensamiento.

«De escuela en escuela», sí, ¿pero en los interregnos entre escuela y escuela? El mayor interregno se llamaba, ya no existe, *niñez*, otro tiempo de espera (como antes lo era la gestación). La pedagogía mapeó el terreno y lo llamó *infancia*. Hitler, en el siglo XX, puso la primera piedra de su conquista: el *kindergarten*. El jardín infantil fue el inicio, la piedra axial, junto con las vacaciones recreativas, de la conquista de la infancia y la muerte de la niñez. Con la disolución del lazo cultural más fuerte en la historia: la relación entre un nieto y su abuelo

⁸ Michel Tournier, *El Rey de los Alisos*. Madrid, Alfaguara, 1992, pp. 305-6.

(uno no es hijo de sus padres sino de sus abuelos, Nietzsche) -el niño al jardín infantil, el abuelo al ancianato- la escuela secularizada daba el disparo de salida en el control de la infancia. Todavía, por supuesto, eso no era suficiente. Pronto hasta el "grado cero" envejeció y la estimulación temprana junto al testeo pormenorizado (se entrevista a los rorros y toda madre pedagogizada sueña con tener un pequeño genio ya en su cuna) se quedaron cortos. La muerte de la natalidad prolonga ahora la tarea hasta la pedagogización de los "insumos" vitales: fetos, células embrionarias, espermatozoides y óvulos. El parque temático, deviene *parque genético*.

Tercera revolución: La tercera guerra mundial

Pronto (*ahora*, en nuestra época "ya es tarde". Vicente Verdú dice que los niños nacen ahora -debería decir *yacen*- ya jubilados) los esquemas de vigilancia -"de escuela en escuela"- mostraron su insuficiencia, sus debilidades, sus fracturas. El modelo piramidal de vigilancia que terminó por fracasar en la fábrica hizo agua también en la escuela. La resistencia obrera (de la que la huelga no es más que un ejemplo) y la resistencia estudiantil (de la que los días gloriosos en que "cachábamos clase" es, qué duda cabe, su ejemplo más bello) aprovechaban el menor resquicio del poder para hacer aflorar, jubilosa, una línea de fuga política o mental. La reacción no se hizo esperar. En las sociedades de control el verticalismo de la vigilancia piramidal es sustituido por las relaciones horizontales y continuas del *modelo empresa*⁹. La fábrica y la escuela (por supuesto también la cárcel y el manicomio) tuvieron su *glasnost* y su *perestroika*. ¿Amos y esclavos; déspotas y súbditos; patronos y obreros; profesores y alumnos? Nada de eso. De pronto, por decreto, todos se volvieron "colaboradores de la común empresa". Adiós al vestido formal de unos y el uniforme, la camisa de fuerza y el overol de los otros. Fuera con el saco y la corbata, había que recogerse las mangas y llenarlas de manillas. El político y el empresario (dos caras de la misma moneda) bien lo saben. La escuela, travestida en empresa, también. Ya no hay "la" fábrica, ni, "la" escuela; ahora son *nuestra* empresa. La orden vertical del amo de turno es sustituida por el buzón de sugerencias. No a los inspectores y capataces de fábrica y escuela (costosos e ineficientes), la orden toma ahora la forma de la perpetua evaluación. ¿Auto examen confesional,

⁹ Todo esto, muchísimo mejor en: Gilles Deleuze, *Conversaciones*. Valencia, Pre-Textos, 1995, págs. 277 y ss.

autocrítica estalinista? “No, en manera alguna, lo que queremos es que te *autoevalúes*”.

Pero todo esto no es más que vano decorado, o mejor “diseño de ambiente”, de entorno. Lo que había que hacer era *controlar* ese entorno. De lo contrario ¿en que se diferenciarían tales instituciones de Auschwitz recibiendo a sus víctimas con el macabro lema *el trabajo os hará libres* y la banda de música entonando la *Comparsita*? No necesitamos leer a Burroughs o a Deleuze, Pirelli lo enseña en cada estación de servicio: *power is nothing without control*. No hay una, sino tres ecologías, nos enseñó Guattari (naturaleza, política y mente). La tercera, la mental, también está en peligro:

«En 1953, ante un selecto auditorio que le escuchaba en la universidad de Princeton, el director de la CIA justificó las generosas dotaciones para armas químicas –y la contratación de varios criminales de guerra nazis a tal fin– por la necesidad de sobrepasar a los soviéticos en una nueva frontera, que era conquistar la mente de los hombres¹⁰».

Nixon tenía razón. La tercera guerra mundial comenzó cuando aún la segunda no había acabado. Sólo que la tercera se libra, no en campos de batalla, sino en nuestras propias mentes. “No a las líneas de fuga mentales”, dice el poder y las sociedades de control dan entonces el salto: del espacio al tiempo, de las cosas a los sucesos, de los espermatozoides a las sinapsis cerebrales.

«Sobre las blandas fibras del cerebro se asienta la base inquebrantable de los más firmes imperios¹¹».

La esperanza de J. M. Antoine Servan en 1767, comienza a hacerse realidad en el siglo XX. Las utopías del siglo XVIII, leímos en Cioran, se convirtieron en las pesadillas de nuestra época. Esta tercera guerra es de gran aliento, apenas está en sus comienzos. Fue declarada de múltiples maneras, anunciada en diversas formas, pero eso sí, teniendo bien en claro sus exigencias. He aquí tan sólo uno de sus primeros ejemplos: «En una guerra global y totalitaria, la inteligencia debe ser global y totalitaria¹².» Las palabras del general William J. Donovan al Comité Conjunto de Guerra psicológica el 24 de octubre de 1942, en plena segunda guerra, señalaba ya la próxima frontera que debería alcanzar

¹⁰ Antonio Escohotado, *Revista Archipiélago* # 16. 1993.

¹¹ En: Michel Foucault, *El poder psiquiátrico*. Buenos Aires, FCE, 2005, p. 16 n: 3.

¹² Tim Weiner, *Legado de cenizas*. Barcelona, Debate, 2008, p. 28.

la tercera guerra: *la conquista de la mente* sería global y totalitaria o no sería. En apenas sesenta años hemos visto el paso de una guerra mundial centralizada (la *Central* de inteligencia americana y la IBM son sólo unos pálidos ejemplos de esta primera fase torpe y paquidérmica) a una guerra global y total en redes móviles de conexión permanente: *connecting people*. De la radio y la televisión de tres canales a más de 100 canales, las 24 horas del día; de ARPANET –proyecto militar– a Internet. El reto es hacer imposible la *desconexión* y la *fuga* –resistencia electrónica–: a la *ubicuidad*, que temía McLuhan, la *ubicación* permanente, que hace de la fuga una *real utopía*. La red se releva, se solapa: si te desconectas de uno te reconectas a otro. *Todo lo fijo se desvanece* en la electrónica, el real entorno controlado de nuestra época. El teléfono *fijo* es un esperpento. Se quedaba en casa, se desconectaba o no se contestaba; el móvil *va contigo, donde quiera que vayas* ¿No contestas, te desconectas? No importa. El e-mail (la carta electrocutada) y el buzón de voz (caja de pandora) te *aguardan*. Lo que importa es el canal y la red, nosotros te *ubicamos*.

Pero todo ello son apenas algunos de los medios, todavía muy torpes, a la espera de la revolución del *implante*, de la tercera guerra. ¿Su objetivo, perdón su *target*?¹³: aspirar a descoyuntar, en sentido derridiano, la ligazón entre experiencia y pensamiento, las piedras angulares de la mente humana. Si comenzamos dando nerviosos capotazos válidos de la *crítica de la cultura*, encontrándonos ahora próximos a acabar nuestra tarea ¿Por qué no recurrir a la *teoría crítica* antes de entrar al burladero? De la crítica de la cultura a la teoría crítica entonces¹⁴.

¹³ *En el tipo de sociedad que recién estamos acabando de dejar, el objetivo era hacer del consumidor un miembro más de la calaña más despreciada en la Roma Antigua: la clientela. En la sociedad de hoy, ya ni siquiera eso. Ahora él es un target. Peor aún: su razón de ser es que quizás lo tomen a él, también, como target. Hay que ver lo acusados que son al llamado de la publicidad y sus cada vez más degradantes "pruebas" de fidelidad a las que es sometido. Llaman a las emisoras para que sean humillados públicamente, acuden a los programas de televisión sedientos de vejación, como acuden a los centros comerciales con el rostro del drogado por la mercancía y responden obedientes –aquejados de una especie perversa de pnesia mental– a la enésima encuesta: humillados sin jamás ofenderse. Si de ellos dependiese se tatuarían en el pecho una diana que dijese: "¡a mí, por favor, a mí! ¡Nadie se degrada más que yo, a mí!"*

¹⁴ Max Horkheimer y Theodor W. Adorno, *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid, Trotta, 1994, p. 55. Véase de Adorno: Aldous Huxley y la utopía, en *Prismas*. La desangelada edición de sus obras completas en Akal, 10/1, Madrid, 2008, págs. 85 y ss., no da pistas sobre el contexto en que Adorno escribió este artículo. En cambio la edición en Ariel, Barcelona, 1962, p. 99 y ss., incluye este dato fundamental: "... escrito para un seminario del Instituto de Estudios Sociales celebrado en Los Ángeles en 1942 y en el

Toda la *Dialéctica de la Ilustración* está recorrida de cabo a rabo, de manera ejemplar, por la descripción, comparación y conceptualización del descuartizamiento de la relación íntima entre el entendimiento y la experiencia sensible, vivida por nuestra época. La advertencia de Kant: *Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind* ("Pensamientos sin contenido son vacíos, intuiciones sin conceptos son ciegas") convertida en la pesadilla de Adorno y Horkheimer: «intuiciones ciegas y conceptos vacíos»¹⁵. La pesadilla (*epistemológica* y *por ello mismo*, Kant y Hannah Arendt nos lo alertaron, *política*) es ni más ni menos el *target* de la tercera guerra y el *entorno* de la *sociedad total*, como la llamaron Adorno y Horkheimer: producir unas mentes ciegas y vacías. El análisis concienzudo de la separación y empobrecimiento tanto de la experiencia como del entendimiento, va, de página en página de *Dialéctica de la Ilustración* hasta el final. ¿Ejemplos? Abundan. Sobre el empobrecimiento de la experiencia:

«Cuanto más complicado y sutil es el aparato social, económico y científico, a cuyo manejo el sistema de producción ha adaptado desde hace tiempo el cuerpo, tanto más pobres son las experiencias de las que éste es capaz. La eliminación de las cualidades, su conversión en funciones, pasa de la ciencia, a través de la racionalización de las formas de trabajo, al mundo de la experiencia de los pueblos y asimila tendencialmente a éste de nuevo al de los batracios»¹⁶.

Del envilecimiento de los sentidos a la industrialización de la percepción, los pilares de la experiencia sensible, son socavados radicalmente. El *golpe a la percepción* descrito magníficamente por Virilio en las *tres revoluciones trans* (transportes, transmisiones y trasplantes), estaba ya sintetizado con terrible constatación allí: «En el mundo como producción en serie [...] en la sociedad industrial tardía [...] el que percibe no está ya presente en el proceso de la percepción»¹⁷. Si esto está pasando con la experiencia ¿qué pasa con el pensamiento en el otro cabo? No es cierta esa enseñanza triste que se cuenta en

que Herbert Marcuse habló sobre el *Brave New World*, mientras Max Horkheimer y el autor presentaban tesis sobre la necesidad. Publicado en *Die neue Rundschau*, 1951". La hermosa respuesta de Huxley a sus críticos se concretó con *Nueva visita a un mundo feliz*. Bogotá, Seix Barral, 1985.

¹⁵ *Crítica de la Razón Pura*. [B75]. Texto alemán y traducción al español, FCE, Biblioteca Immanuel Kant, México, 2009. Comentario de Horkheimer y Adorno en *Dialéctica*, p. 245.

¹⁶ *Dialéctica*, p. 89.

¹⁷ *op.cit.* p. 244.

las facultades de filosofía: Occidente no ha pasado del *mito al logos*, sino de la *mitología a la logística* y en la caída por ese despeñadero, el pensamiento ha perdido su savia: «el movimiento de reflexión sobre sí mismo», nos dicen Adorno y Horkheimer¹⁸. Eso que pasa por “Lógica” y “Metodología” en las universidades de hoy no es más que *logística*, es decir una lógica que ha expulsado de su corazón al mismísimo pensamiento¹⁹. De Platón, ya lo veíamos, a Adorno y Horkheimer, el pensamiento es reflexión en movimiento sobre sí mismo. Perdida su radicalidad el triunfo de la *logística* corrobora el imparable proceso de reificación del hombre²⁰ en la fábrica, en la oficina y ahora en el alma misma: «El animismo había vivificado las cosas; el industrialismo reifica las almas²¹». Esta reificación completa del hombre se hace posible sobre todo porque asistimos al quiebre de su espina dorsal: el lenguaje. Sin él, la ligazón entre experiencia y pensamiento no son posibles, *pierden el sentido*: el golpe a la percepción termina con una pérdida del sentido. Asistimos a la más pavorosa reducción del lenguaje a pura comunicación (la verdadera crítica kantiana de nuestro tiempo debería comenzar con una crítica de la pura comunicación)²²:

«El estrato de experiencia que hacía de las palabras, palabras de los hombres que las pronunciaban ha sido enteramente allanado, y en su pronta asimilación adquiere el lenguaje aquella frialdad que hasta ahora sólo le había caracterizado en las columnas publicitarias y en las páginas de anuncios de los periódicos. Innumerables personas utilizan palabras y expresiones que, o no entienden ya, o las utilizan sólo por su valor conductista de posición, como símbolos protectores, que al fin se adhieren a sus objetos con tanta mayor tenacidad cuanto menos se está en condiciones de comprender su significado lingüístico²³».

Sabemos que la expresión *calentamiento global* es impropia para expresar la catástrofe climática acaecida en la *ecología uno*. Pero presentimos que calificar de *enfriamiento global* a la catástrofe que está ocurriendo en la *ecología tres* es apuntar al corazón de lo que está

¹⁸ *op.cit.* p. 90.

¹⁹ *op.cit.* p. 84. Ya Horkheimer, en 1942, había escrito: «La disolución semántica del lenguaje en un sistema de signos, tal como lo lleva a cabo la lógica, trasciende el ámbito de ésta. La lógica saca la cuenta de una situación que expropia el lenguaje y lo transfiere al monopolio». *Teoría tradicional y Teoría crítica*. Barcelona, Paidós, 2000, p.106.

²⁰ *Dialéctica*, p. 84.

²¹ *op.cit.* p. 81.

²² *op.cit.* p. 209.

²³ *op.cit.* p. 211.

sucediendo: un frío mortal encoge y reduce las almas de los hombres. Adorno, aterrorizado, escribirá en la primera parte de *Mínima Moralía*:

«La frialdad se apodera de todo lo que ellos hacen, de la palabra amistosa, de la palabra no dicha, de la deferencia no practicada²⁴».

No nos llamemos a engaño, la lengua que nos preocupa no es la académica, la formalizada, la santificada por la escuela y la puesta en circulación por los medios²⁵, ya que esa no es en la que experimentamos y pensamos («hoy el lenguaje calcula, señala, traiciona, mata: lo hace todo pero no expresa²⁶») es esa otra, la *vernácula*, descrita conmovedoramente por Iván Illich²⁷ la que está siendo destruida, descuartizada, desangelada. Es esa la que nos permite saber cuando un pueblo enmudece (y se convierte en masa), incluso cuando habla *correctamente*. Adorno y Horkheimer se lamentaban por vivir en «la época de las trescientas palabras»²⁸ ¿qué dirían de la nuestra en la que los humanos ya no conversan entre sí, sino “trinan” en un poco más de un centenar de palabras? «El pensamiento degenera en mercancía y el lenguaje en elogio de la misma»²⁹. Todo está concluido. Sí, pero, ¿para qué? Experiencia, pensamiento y lenguaje empobrecidos, reducidos, la una a *excitación* los otros a *lógica*. Los tres, *dañados*³⁰ ¿Para qué?:

«A través de la mediación de la sociedad total, que invade todas las relaciones y todos los impulsos, los hombres son reducidos de nuevo a aquello contra lo cual se había vuelto la ley de desarrollo de la sociedad, el principio del sí mismo: a simples seres genéricos, iguales entre sí por aislamiento en la colectividad coactivamente dirigida³¹».

Sí, los hombres *nacen* iguales, pero es la última vez que lo son, decía Abraham Lincoln, que sabía de democracia. Nuestra época ciertamen-

²⁴ Adorno, *Mínima Moralía*. Caracas, Monte Ávila, 1975, p. 45. Como siempre pasa, los poetas fueron los primeros en experimentar en carne propia ese enfriamiento global en la tercera de las ecologías. Desde Gabriela Mistral («...estas pobres gentes del siglo están muertas / de una laxitud, de un miedo, de un frío!») hasta René Char, la poesía acusa recibo, primeriza, de la gélida catástrofe.

²⁵ Esa también sabe “matar” cuando hay que hacerlo, por supuesto, a su manera correcta. «En Europa apenas existe ya una nación donde uno no sea fusilado por un lapsus linguae». *Dialéctica*, p. 290*.

²⁶ *op.cit.* p. 297.

²⁷ Ver, por ejemplo: *El Trabajo Fantasma*, en *Obra reunida*, vol. II, México, FCE, 2008, p. 43 y ss.

²⁸ *Dialéctica*, p. 245.

²⁹ *op.cit.* p. 52

³⁰ *op.cit.* p. 88.

³¹ *op.cit.* p. 89.

te no los ha hecho *iguales*, pero, qué duda cabe, los ha *igualado*. Esa *igualación* de los hombres es, ni más ni menos, la punta de lanza de la destrucción de la *ecología dos*, la política. El gran problema de la dominación política: -¿cómo mantener a los hombres *unidos* en su condición de *masa*, pero no *juntos* en su condición de *pueblo*?- ha sido resuelto, como siempre, por lo bajo, en nuestra época. *Por lo bajo* convirtió al *animal de logos* (pensamiento y lenguaje *al mismo tiempo*, Aristóteles y Vigotsky bien lo saben) en mero *animal de comunicación*:

«A través del lenguaje con el que se expresa, el cliente mismo contribuye también a promover el carácter publicitario de la cultura. Cuanto más íntegramente se resuelve el lenguaje en pura comunicación, cuanto más plenamente se convierten las palabras, de portadoras sustanciales de significado, en puros signos carentes de cualidad, cuanto más pura y transparente hacen la transmisión del objeto deseado, tanto más opacas e impenetrables se hacen al mismo tiempo esas palabras³²».

Si el lenguaje es la nervadura de la política – la actividad de los hombres en *comunidad* a fin de que se *distingan*-, la comunicación (así entendida) es la red que une a los hombres en *sociedad*, *igualándolos*: «la comunicación procede a igualar a los hombres mediante su aislamiento³³». El mundo en que vivimos combina atrocemente el exilio, el éxodo y el desplazamiento forzado de los seres humanos con la deportación –voluntaria y perpetua- en red, de un lenguaje desahuciado y extenuado, convertido en comunicación que iguala por aislamiento: *unidos por la red*, *aislados por la comunicación*, *gregarios y aislados*, *al mismo tiempo*. La sociedad de hoy confirmó el torpe veredicto acerca del hombre: *animal social*, pero al precio de destruir la posibilidad de realización de su única tarea decente, el hombre como *animal político*. La muerte de la política anuncia el nacimiento de la *ciencia política*. *Ciencia* acerca de un tipo de hombre nuevo, *privado*, pero de sentido: *excitable y logístico*, que responde por ello dócilmente al llamado de la estadística y la gestión. *Privado y aislado*, de manera feroz y eficaz ya que apunta su aislamiento no sólo al cuerpo sino también al alma. *La conquista de la mente, la reificación del alma*, como quieran llamarla, cierra así su anillo de terror:

³² *op.cit.* p. 209.

³³ *op.cit.* p. 265.

«El aislamiento infligido en una época desde el exterior a los encarcelados se ha impuesto entre tanto universalmente en la carne y en la sangre de los individuos. Su alma bien adiestrada y su felicidad es tan solitaria como la celda de la cárcel, de la que los poderosos pueden ya prescindir, pues la entera mano de obra de las naciones ha caído, como botín, en su poder. La privación de libertad palidece frente a la realidad social³⁴».

Hay dos maneras de *citar a la escuela*: por lo que *realmente* ambiciona (lo que a fin de cuentas hay *detrás* de su “Misión- Visión”) o por lo que pretende y promete. Acabamos de crear apenas el marco (las tres revoluciones pedagógicas) para citarla de la primera manera, y no vemos medio a la vez más decente de describir su real ambición que de la forma en que Adorno y Horkheimer a su vez lo hacen: «no obstante todas las reformas positivas, la ambición del sistema educativo» dicen, es la de «hacer por completo inútiles las funciones» de la censura³⁵. *Hacer inútil la censura*: se entiende, desde la crítica de la cultura, puesto que los maestros de escuela –entre otros, según Huxley- estarán encargados de *hacerles amar su servidumbre* a los suyos; o desde la teoría crítica, ya que la *reificación de las almas* en un *mundo administrado*, la tornará innecesaria.

Por supuesto que nadie está obligado a seguir los planteamientos de la crítica de la cultura o de la teoría crítica³⁶. Vale la pena entonces, *citar a la escuela*, no por lo que ambiciona sino *por lo que pretende y promete*. Quien les habla considera que no hay mejor análisis de las pretensiones y promesas de la escuela que la realizada por Iván Illich en *La sociedad desescolarizada*³⁷. He aquí, tan sólo una brizna, de lo que podemos aprender con él. La escuela ha pretendido realizar dos tareas bien distintas –tan distintas que aún hoy los idiomas modernos destinan dos palabras diferentes para designarlas- *instruir* y *educar*: en un mismo sitio, a un mismo tiempo y por un mismo tipo de personas. Promete, por un lado, dotar a los suyos de un cierto número de destrezas y habilidades gracias a la *instrucción* y por otro, pretende también “la creación de circunstancias que alienten el uso irrestricto, explorato-

³⁴ *op.cit.* p. 273.

³⁵ *op.cit.* p. 53

³⁶ ¿Cómo los lla ad por decreto no hay peor acusación que la de llamarlos “fanáticos de la teoría de la conspiración”, “Casandras”, “derrotistas”, “pesimistas”. La lista es larga y usted la puede completar. A ellos les respondió Saramago: «No es que sea pesimista, es que el mundo es pésimo».

³⁷ En: *Obras reunidas*. Vol. I. FCE. México, 2006, pp. 189 y ss.

rio de habilidades adquiridas”, por medio de la *educación*. Esto significa en últimas: la dinámica combinación entre tradición e innovación; entre rutina y creación. De esta manera la escuela responde a las objeciones de sus críticos y reformadores: no basta con una escuela que *prepare para la vida* (los que creen que la escuela no debe ser nido de desempleados, sino que entrene a los suyos para la producción y el trabajo) por medio de la *instrucción*, sino que es necesario que sea también fuente de *adquisición de vida* (los que sostienen que cobertura sin calidad no tiene sentido) gracias a la *educación liberal*³⁸. Para lograr esa doble tarea, esa doble promesa, nos dice Illich: «La escuela se ha convertido en un lugar de confinamiento de las personas durante una parte cada vez mayor de sus vidas³⁹». Lo interesante del análisis de Illich es que ha demostrado, en profundidad y concienzudamente, que la escuela no ha cumplido con sus promesas y pretensiones; que si se trata de *citar la escuela*, la mayor objeción que le podríamos hacer, colocándonos al interior de su propio discurso, es que no cumple con lo que promete. En términos económicamente correctos se diría que es *ineficaz*. Y lo es, *no porque no quiera*, voluntad no le ha faltado, y por lo que vemos, no le faltará. No puede realizar esa doble y por supuesto, encomiable labor, ya que ella misma, sola, para llegar a ser lo que terminó siendo, ha tenido que pagar un precio: atarse de pies y manos al momento de realizar su tarea. Veamos: ¿quiere, pretende, aspira a *instruir* en destrezas y habilidades para la vida? Para hacerlo, siguiendo *sus reglas y sus condiciones*, ha tenido que colocarlas en el lecho de Procusto del *currículum*⁴⁰. Lo que los seres humanos han realizado muy bien desde el paleolítico: instruir en destrezas y habilidades, la escuela lo ha impedido, a un alto costo económico y en doce años de escolaridad. Allí, en el texto de Illich, podrán leer ustedes cómo es posible enseñar a un alumno *poderosamente motivado, una nueva y compleja habilidad*, gracias a la *disciplina de un maestro de viejo cuño*, en pocos meses y a muy bajo costo: lectura, escritura, segundo o tercer idioma, matemáticas, mecanografía, fontanería, electricidad, etc. Todo ello, sin pasar por la escuela. Por supuesto que allí no encontrarán el lenguaje políticamente correcto de la “innovación”, la “creatividad”, la “gestión” y los “nuevos métodos de enseñanza”, sino palabras tan temidas por la “moderna pedagogía” pero ampliamente

³⁸ *op.cit.* p. 206.

³⁹ *op.cit.* p. 202.

⁴⁰ Adorno, *Consignas*. p. 69.

comprendidas por antropólogos, sociólogos e historiadores de la cultura como: *enseñanza rutinaria y memoria*⁴¹. Quizás un buen ejemplo, de lo que hace la escuela con estos saberes que tienen que ver con la enseñanza de destrezas, sea una anécdota que le escuché al poeta Fernando Charry Lara. Las autoridades educativas de la época encargaron al padre del poeta la elaboración de una cartilla gracias a la cual los niños aprendieran a leer. El señor Charry cumplió con su labor (la famosa *cartilla Charry* con la que mi generación aprendió el goce infinito de la lectura) pero los burócratas de la época le preguntaron por el tiempo en el que consideraba que un niño aprendería a leer. «Tres meses», calculó el maestro. “No, no, ¡alárguela para que sea en un año!”, respondieron.

El fracaso en la enseñanza de destrezas y habilidades, al someterlas al lecho de Procusto de la pedagogía, no es la única promesa que la escuela incumple. También se muestra absolutamente incapaz de cumplir con la segunda promesa que la escuela hace: llevar la enseñanza de destrezas y habilidades (*instrucción*), más allá de las fronteras trazadas por la rutina, explorando nuevos campos en los que la creación y la innovación sean su brújula (*educación liberal*). Si incumple la primera, *descoyuntando* las destrezas en el currículo; se impide a sí misma llevar a cabo la segunda, *crucificando* la innovación al hacerla *obligatoria*, en una *estadía forzada*, en *compañía de profesores* sometidos al cumplimiento de un programa. Allí, nuevamente en el texto de Illich, podrán leer acerca de la abismal diferencia que hay entre la *instrucción* en destrezas, precisas y definidas, que concita la colaboración entre un instructor y el aprendiz, mediados por la motivación y la disciplina; y, por otro lado, la *educación liberal* que reúne a un maestro (*profesor* es aquel al que a uno *le toca*, el que a uno *le asignan*, al que, si es bueno, le debemos respeto y gratitud por siempre; *Maestro* es el que uno *escoge* el que uno *elige*, el que siempre será nuestro Maestro, así, por fortuna acaso, ya no compartamos ninguna de sus ideas) y una comunidad de asociados, reunidos en torno a *perplejidades* y dispuestos a *dialogar* sobre ellas. ¿Qué tiene que ver esta comunidad, auto gobernada, de aprendizaje, con controles de

⁴¹ Para entender todo lo que pone en juego este tipo de enseñanza de destrezas y habilidades, sin tener que pasar por la escuela, y quizás comprender como ella está interesada en borrar de la memoria de los pueblos sus lecciones, la lectura combinada de dos textos de Richard Sennett, pueden ayudar: *La Corrosión del carácter* (1988) y *El Artesano* (2009), ambos publicados en Barcelona, por Anagrama.

asistencia, programas que hay que desarrollar, cronogramas que hay que cumplir y certificados de competencia que hay que anexas? Toda, sin excepción, la historia de las ciencias, de las artes, de la literatura, abundan en célebres ejemplos de asociaciones y grupos formados más allá de la escuela. Sin tener que salirnos de los que nos han venido acompañando en esta charla: el *Institut für Sozialforschung* en sus inicios, con Adorno y Horkheimer, entre tantísimos otros; pero por sobretodo el CIDOC (Centro Intercultural de Documentación) en Cuernavaca con Iván Illich, Valentina Borremans y también tantísimos otros. Que hoy aquí, levante la mano aquel que en el colegio, hastiado de tanta estupidez, no haya conformado un grupo de estudio, con la ayuda de uno de sus profesores –convertido en Maestro-, y que llegado a la universidad, desconfiando de tanto “semillero”, “conversatorio”, “grupo de investigación” indexado y santiguado por la institución, no haya conformado otros, en cuanta cafetería hay en Bogotá y que quizás, si es afortunado, lo acompañará en un buen trecho de su vida. No, ni la *instrucción* en destrezas, ni la *educación* en libertad están condenadas a morir en la escuela, descoyuntadas por el currículum y crucificadas por la obligación. *Otro mundo es posible*. Para los que todavía les queda hígado y pretenden plantear la enésima reforma a la escuela, así como también, para los que quieran comprender lo que *realmente* está la raíz misma de la escuela, su *cableado* mismo, cualesquiera que sea su *mensaje* (religioso o ateo, capitalista o socialista, autoritario o anti autoritario), como ya no me queda tiempo, le recomendaría la lectura del *Apéndice a la sociedad desescolarizada: una elección que hacer*.

Por supuesto que nadie está obligado a suscribir las ideas de la crítica de la cultura (Huxley), la teoría crítica (Adorno y Horkheimer) o, la teoría de la *desencarnación del mundo* (Illich)⁴². La abundante literatura disponible en nuestras bibliotecas, en que se critican sus ideas es por todos nosotros más que conocida. Pero es que, aún si desecháramos de plano estos planteamientos, surgidos en torno a la escuela y

⁴² Véase, para este último, el hermosísimo Prefacio que hizo Javier Sicilia al volumen II, de las Obras reunidas. FCE, México, 2008, pp. 13 y ss. Los burdos intentos de reducir –así pasa con todo gran pensador- a Illich a ser apenas un “crítico de la escuela”, se estrellan con la evidencia de estos dos primeros volúmenes de sus escritos. La propuesta de Illich no es la de “acabar con la escuela”, sino la de desescolarizar la sociedad entera. Y esta propuesta no es posible sin cambiar por completo en mundo en que vivimos: la concepción que tenemos de la “naturaleza” (Energía y equidad), de la política (La convivencialidad), de la labor y el trabajo (Desempleo creador y El trabajo fantasma), de la salud (Némesis médica), del género (El género vernáculo), etc.

“aterriáramos el discurso” (como dicen aquellos que nada quieren oír de críticas a un sistema que le ha arrancado el corazón a cualquier forma de vida decente sobre la faz de la tierra), entenderíamos totalmente la angustia, el desasosiego de cientos, de miles de madres y padres de familia que se *resisten* valerosamente a *exponer* (no encuentro otra palabra más decente) a sus hijos a la escuela (Adorno y Horkheimer se referían a la pedagogía como aquella disciplina que «enseña a los niños a no comportarse como tales») con tan sólo leer las columnas de opinión de nuestros periódicos escritas, no hace sesenta, cuarenta o veinte años, sino en estos últimos días.

Un padre de familia, preocupado, toma el periódico y lee a Cristina de la Torre decir⁴³:

«La educación en Colombia duele decirlo, es mala y discriminatoria. Aunque llegue a más colombianos. Se universaliza una escuela pobre para pobres, y se preserva el sistema de privilegios y oportunidades educativas para los más pudientes».

Ella ha puesto el dedo en la llaga: más allá de la universalización de la escuela, incluso más allá de los reformistas que hablan de la “calidad” en la educación, está el grave problema de la *inequidad social* que envenena cualquier reforma, y pone al descubierto la mentira de los “tecnólogos” y cantores de la meritocracia, puesto que si la escuela, aún si es universal y cualificada, está rodeada de “pobreza, discriminación, injusticia”, ello significa que:

«El sistema educativo se resuelve en circuitos diferenciados. Como un sino la escuela marcará desde la cuna la competitividad del profesional. Y entonces la meritocracia, mecanismo de selección de concursantes que compiten “en condiciones de igualdad”, es ficción. Ya los elegidos del destino se quedarían con los cupos y los puestos, las becas y los honores».

Supongamos entonces que cerramos los textos de Illich y nos autoconvencemos de que la escuela “es el mecanismo de ascenso social más importante que existe”. Entonces roguemos por jamás leer estas ponderadas palabras, acabadas de escribir por Mauricio Villegas⁴⁴:

«... ¿qué pasa si la educación básica, en lugar de permitir el ascenso social, lo que hace es justamente lo contrario, es decir, reproducir las

⁴³ Educación: Mala y excluyente. *El Espectador*, 23 de noviembre, 2010.

⁴⁴ Apartheid Educativo. *El Espectador*, 27 de noviembre, 2010.

clases sociales y facilitar que los ricos sigan siendo ricos y los pobres, pobres? No es por aguar la fiesta, pero creo que eso es lo que está pasando en Colombia: nuestro sistema de educación difícilmente puede ser considerado como un mecanismo de movilidad social».

Después de leer cosas como estas ¿cómo soportar con ecuanimidad, el penúltimo –que habrá muchos más, no lo duden, hasta que digamos *basta ya*- llamamiento a la *calidad* en la educación formulados por el gobierno de paso?⁴⁵. José Fernando Isaza, no sólo rector de la universidad Tadeo Lozano, sino también, entre tantas cosas, destacado investigador en el área de políticas educativas hizo, por todos nosotros, un estupendo trabajo de evaluación de dichas políticas en Colombia, relacionándolas con su impacto en la economía nacional en los últimos sesenta años. Analizó dos grandes períodos: el primero, de 1950 a 1980, en el cual la productividad laboral sólo creció al 1.8% anual, mientras que, en el mismo período, China lo hizo al 2.9, Malasia al 2.1 y Chile y Brasil al doble que en Colombia. Mi generación sabe como reaccionaron los tecnólogos de la calidad, los ideólogos de la eficiencia, los críticos de “una escuela que le ha vuelto la espalda al país” (entendiendo por supuesto por *país*, el de sus propios intereses). ¿Qué pasó, en términos económicos, con tales “nuevas” políticas educativas? El resultado, nos dice Isaza Delgado, consistió en que durante los años 1981 y 2010, la productividad laboral no creció, peor aún, en concreto durante los años 2008 a 2010 *decreció* al 3.9% anual. Las palabras con las que cierra su artículo debería uno enmarcarlas y enviarlas por correo nada electrónico a todos aquellos que en los colegios y las universidades practican la *censura económica* a todo pensamiento crítico, argumentando razones de “rentabilidad”, “eficiencia” o “competitividad”, clausurando así todo tipo de enseñanza que cuestione lo dañino, incluso para la economía de un país, de sus políticas falsamente “técnicas”, en verdad estas sí, alejadas años luz de nuestra realidad⁴⁶:

«Estos períodos coinciden con el aumento de la cobertura de la educación superior y del permanente discurso sobre competencias, innovación, creatividad, globalización y emprendimiento. El resultado de haber cedido a las necesidades inmediatas del sector productivo, con prelación a una educación más humanística no ha tenido los resul-

⁴⁵ Véase, por ejemplo, *El Tiempo*, 11 de noviembre, 2010.

⁴⁶ *Productividad. El Espectador*, 25 de noviembre, 2010.

tados esperados. Las cifras de productividad no avalan lo “práctico” sobre la educación holística y humanista».

Dos “medidas de choque” me llaman particularmente la atención en esta “nueva” reforma, que pretende darle gusto a los que han puesto sus esperanzas en la “tecnología” y la “globalización”, creyendo con esto poder redimir a la escuela de su evidente fracaso⁴⁷. La primera “medida de choque” promete “ampliar el acceso a las tecnologías” y con ello entiende pasar, en cuatro años, de un computador por cada 21 estudiantes a 1, por cada... 12. “Ampliar el acceso a las tecnologías”, si por ello se entiende alcanzar los niveles de los auto denominados “países desarrollados”, no tenemos que ir muy lejos para calibrar el contexto cultural en que los niños de esos países se mueven ahora. Dándole gusto a los fanáticos de la “actualización de la información”, creo no estar *desactualizado* si recorro a un ejemplo de *ayer mismo*, procedente de los “adelantadísimos” Estados Unidos⁴⁸. «Allison Miller que tiene 14 años manda y recibe 27 mil mensajes de texto al mes. Tecleando a una velocidad vertiginosa, puede mantener hasta 7 conversaciones al mismo tiempo»; Ramón Ochoa López, “un chico introvertido de 14 años”, pasa 6 horas diarias con los videojuegos –los fines de semana puede ser más-. Sí, ya lo sé, yo también escucho a los psicólogos de televisión, que aconsejan un “uso prudente y responsable” de los medios electrónicos, ¿pero cómo soportar esas empalagosas observaciones frente a la extremada lucidez de esos mismos niños hiperconectados? Un ejemplo: el papá de Sean, John McMullen, un investigador jubilado de 56 años, piensa lo mismo que nuestro ministerio: “si no se domina la tecnología, no se puede dominar el mundo”, dice. ¿Y cuál es el resultado de ese tipo de enseñanza en su propia casa? Su hijo pasa, diariamente, más de 4 horas con los

⁴⁷ Apenas unos días después de mi charla, me encontré con un artículo de Armando Montenegro (*La reforma educativa. El Espectador*, 12 de diciembre, 2010). Lo que encontré allí me sirvió, primero: para entender que quizás la palabra adecuada para calificar el estado actual de la escuela no sea fracaso, sino engaño; segundo: que todavía –y por lo que veo- por mucho tiempo se les seguirá pidiendo a la escuela algo que por su misma naturaleza no puede dar; y tercero: quizás lo más importante, que los padres que se resisten a enviar a sus hijos a la escuela tienen sobradas razones para así hacerlo. He aquí las palabras de Montenegro: “Gran parte del sistema educativo es un engaño. Los muchachos y sus padres, así como gran parte de maestros y rectores, deben ser conscientes de que están perdiendo el tiempo; de que en las escuelas no se está preparando a la juventud para trabajar y salir de la pobreza. Lo que allí sucede sirve, por el contrario, para reproducir y perpetuar la ignorancia, la pobreza y la inequidad de Colombia”.

⁴⁸ *The New York Times* / *El Espectador*. 30 de noviembre, 2010.

videojuegos. ¿Quitarle entonces los videojuegos? ¿"reducir su uso a justas proporciones"? ¿Qué dice a todas estas, el propio Sean? Los videojuegos, comenta, no son los responsables de su falta de concentración en el colegio, «los videojuegos no crean el agujero; lo llenan». Y los que leímos a Alice Miller, nos atrevemos a preguntar: ¿Qué agujero tan grande le abrieron en el corazón a Sean -para que tenga que llenarlo, con más de 4 horas de videojuegos- un colegio, unos padres, una manera de concebir la vida que sostiene con desparpajo "si no se domina la tecnología, no se puede dominar el mundo"? Allison y Sean están hiperconectados a videojuegos (Ramón Ochoa López, "el chico introvertido de 14 años" destruye con una frase toda ese vano discurso sobre la comunicación, diciendo que, 6 horas de videojuegos «es mi forma de aislarme»), Sam Crocker lo está al facebook, pero con una pasmosa lucidez devela él mismo lo estúpido (en sentido kantiano) de su adicción. Sus palabras las he recortado y se convierten ahora en mi respuesta a los que escandalizados, no entienden mi resistencia:⁴⁹

«Facebook es asombroso, porque uno siente que está haciendo algo, cuando en realidad no está haciendo nada.»

La segunda "medida de choque" que me llamó la atención fue la de pasar del 11% de bachilleres bilingües a un 25% en los próximos 4 años. No tengo necesidad de recurrir aquí a las ciencias del lenguaje para decir lo que cualquiera de nosotros, por experiencia propia o mediada sabe: que el último lugar para aprender un idioma es la escuela. Sus padres podrán contarles la bochornosa experiencia que tuvieron con uno, dos o tres años de inglés en el bachillerato. Y ustedes mismos, en afortunada carne propia o de sus hijos, primos, sobri-

⁴⁹ Sí, por supuesto, se me dirá: "esos son penosos ejemplos del mal uso de la tecnología, nuestra política educativa en algo mucho más allá de videojuegos, YouTube o Facebook. Se trata de llevar el computador al salón de clase, etc.". Un mes después de mi charla, el maestro Jorge Orlando Melo escribió una magnífica columna (*El Tiempo*, 6 de enero, 2011) entorno a los malos resultados de nuestros estudiantes en la prueba Pisa, 2009, titulado *La Gran Ilusión. El desastre en la prueba servirá, sostuvo, entre otras cosas «... para justificar la gran ilusión: reemplazar buena educación con aparatos. Sin un buen diagnóstico del problema, pondremos el énfasis en darles computadores a los niños, como si eso fuera a mejorar su capacidad de lectura o de hacer operaciones matemáticas o racionamientos científicos. Hoy, con los contenidos digitales y las estrategias pedagógicas disponibles en Colombia, mientras más tiempo pasan los niños en el computador, peores son los resultados. Mientras los asiáticos o finlandeses estudian con disciplina, motivación y entusiasmo, con maestros capaces y dedicados, y aprenden lo que necesitan saber, los niños nuestros navegarán, divagarán y vagarán más y aprenderán menos...».*

nos, conocidos, pueden contar la milagrosa ocasión en que, gracias a un largo viaje de meses o apenas un año, en la infancia, a un país extranjero, les permitió regresar con un conocimiento más que suficiente, de un segundo o tercer idioma. Los afortunados hijos de padres que tienen diferentes lenguas maternas y las emplean en el habla cotidiana, también lo saben. El niño del Amazonas, el niño emberá o desana, que están en el cruce de varios dialectos y Canetti –entre tantísimos ejemplos- que se encontraba en el cruce de varias culturas, también. Los que nos acercamos a Illich sabemos el vergonzoso papel que la escuela moderna ha cumplido en la enseñanza de las lenguas (una escuela que primero y a como dé lugar hace monolingües a los niños para después, intentar vanamente tornarlos apenas en medio-bilingües), a la par que aprendimos a despreciar al pomposo de turno, que experimentando “extrañas” dificultades, delante de nosotros, en el habla de su nativo castellano, nos hace soportar su recién adquirido “bilingüismo” aduciendo que para “expresarse mejor” se ve obligado –así alega- a recurrir al lenguaje de sus amos. Estas hermosas palabras de Illich, creo, lo dicen todo⁵⁰:

«Todavía en la actualidad, en todos los países no industrializados del globo, los pobres son políglotas. Mi amigo, el orfebre de Tombuctú, se expresa en su casa en songhaí, escucha en la radio las emisiones en bambara, recita devotamente sus cinco oraciones cotidianas en árabe y comprende su sentido, realiza sus transacciones en el mercado en dos sabirs, conversa en un francés aceptable que aprendió en el ejército –y nadie le ha enseñado oficialmente ninguna de estas lenguas-. [...] Es típico de la clase media pensar que la mayoría de las poblaciones son monolingües como ella. La admiración por el políglota denota sin duda al advenedizo».

Ya desde la barrera: «Rehúso parecerme a vosotros»

Creo, con estos tres y *medio* torpes capotazos que he dado, haber cumplido con la tarea que me fue encomendada: *citar a la escuela*. Dije al comienzo de mi charla que hablaría sin autoridad y sin competencia. Mis palabras creo, así lo han confirmado. Dije también que hablaría desde el miedo, miedo ocasionado por lo que considero está pasando con la educación. Pero ahora que me despido puedo de-

⁵⁰ Obras reunidas. Vol. II, p. 523.

cir, al ver en este auditorio a tantas madres y padres que se rehúsan valientemente a enviar a sus hijos a la escuela, que por lo que he leído en Huxley, Adorno y Horkheimer, Illich y los periódicos de estos días, abundan las razones para entender su actitud. Vengo entonces a aprender de ustedes. Mi generación quedó marcada por unos hechos sucedidos en enero de 1970 en una escuela de Lille en Francia, donde dos jóvenes, asqueados por lo que estaba pasando en el mundo, se suicidaron quemándose vivos. Uno de ellos dejó escrito: «*Rehúso parecerme a vosotros*». Desde entonces nos encontramos muchos de nosotros tratando de impedir que se sigan dando estos casos de *suicidados por la sociedad* (Artaud).

Soy el primero en comprender que *citar a la escuela* no es lo mismo que *lidiar con ella*. Reconozco que los tres y medio capotazos nerviosos que dí, en manera alguna son testimonios irrefutables en una eventual crítica de la escuela. Son eso, *testimonios*, y como tales la pedagogía y la escuela, en los últimos sesenta años se han apresurado concienzudamente a intentar refutarlos a fin de tranquilizar a las buenas conciencias. Dudo muchísimo que lo hayan logrado, pero no me desvelo por escribir, imitando a Averroes, una *refutación de la refutación*. Digo que no me desvela aprovechando la sabia sentencia de Adorno en *Dialéctica negativa*: la filosofía es lo más serio que hay; pero tampoco tanto. La sigo, para poder recurrir a Mark Twain. Después de escucharme hablar así de la escuela en otras ocasiones siempre, inevitablemente, se me pregunta: “¿y si usted piensa así de la escuela, cómo hizo para estudiar en una?”. Mi respuesta siempre ha sido breve gracias a Twain:

«Jamás permití que la escuela interfiriera con mi educación».

*Un análisis de las encuestas
realizadas a familias
que educan sin escuela*

Madalen Goiria Montoya

Introducción

Algunos conceptos básicos sobre la educación desescolarizada

LA EDUCACIÓN EN EL hogar es el proceso mediante el cual se persigue el desarrollo integral de los niños y las niñas en el contexto del hogar familiar o en círculos más amplios, pero en todo caso fuera de la institución escolar oficial tanto de titularidad pública como privada. Es un fenómeno que estaba reconocido en la legislación española, con la denominación de *enseñanza doméstica* y regulada por primera vez, como tal, en la Ley Moyano⁵¹ que estuvo en vigor desde 1857 hasta 1970⁵². Existen diversos modelos de reconocimiento legal de la educación en el hogar, que normalmente tienen su eje en la normativa que esté en vigor en materia de educación, en tanto en cuanto establezca o no un sistema de escolarización obligatoria⁵³.

En muchos lugares la educación en el hogar es una opción legal para los padres que quieren formar a sus hijos e hijas en un ambiente educativo diferente al que ofrece la escuela convencional. Algunas de estas familias se decantan por esta elección por motivos religiosos, otras lo hacen por rechazo a las escuelas de su entorno o porque consideran que el sistema escolar ejerce una influencia perniciosa para sus hijos. Sin embargo, en el Estado Español esta opción no cuenta con la ventaja de su reconocimiento legal⁵⁴ y se da en la práctica la

⁵¹ *Ley Moyano de 9 septiembre de 1857 | Ley de instrucción Pública. El art. 7 de la Ley Moyano que exige que los padres o tutores se encarguen de enviar a las escuelas públicas a sus hijos y pupilos desde la de edad de 6 años hasta la de nueve, a no ser que les proporcionen suficientemente esta clase de instrucción en sus casa o en establecimiento particular.*

⁵² *Ley General de Educación y financiamiento de la reforma educativa (1970)*

⁵³ *La más reciente la LOE denominada Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.*

⁵⁴ *REDONDO, A. M., Defensa de la Constitución y enseñanza básica obligatoria (integración educativa intercultural y homeschooling. IDP; Tirant lo blanch, Valencia, 2003.*

situación en la que algunas de las familias que no escolarizan a sus hijos en el sistema oficial, sufren lo que se denomina un proceso de intervención, administrativo en un primer estadio y eventualmente judicial en algunos casos, que incluso ha dado lugar a una sentencia en vía civil en la que se ha forzado a las familias intervenidas a escolarizar a los menores a su cargo. Sin embargo, también es cierto que los procedimientos penales suelen finalizar con el archivo de la causa por no ser constitutivo de ilícito penal el hecho de no escolarizar, si se proporciona dentro del hogar una educación adecuada y suficiente⁵⁵.

El estudio de las encuestas realizadas a 18 familias homeschoolers en la primavera de 2008

1. Consideraciones previas

En primer lugar, y antes de comenzar el análisis de las encuestas realizadas, conviene describir el proceso que derivó en la confección de las mismas. Es una idea que surgió en febrero de 2008 ante la necesidad de recoger datos relevantes de familias homeschoolers en el Estado Español. Para ello tras ponerme en contacto con representantes de ALE⁵⁶ les transmití mi intención de realizar una encuesta en base a las familias que pertenecían en aquel momento a la asociación, de manera que el acceso a ellas no supusiera intrusismo alguno y se garantizara el anonimato de quienes participaran en el proceso. Para ello se distribuyeron las encuestas por correo electrónico, o adjuntas al boletín trimestral de ALE⁵⁷, que una vez cumplimentadas, me fueron enviadas sin referencia nominal alguna.

En cuanto al universo analizado, la edad de los menores, en todas las familias excepto en una, se encuentra dentro del tramo de edad escolar –de 6 a 16 años–, por lo tanto son técnicamente familias homeschoolers. La única excepción es una familia con varios hijos, todos educados en casa, en la que la menor de ellos –de 20 años– está ya

⁵⁵ EGEA FERNÁNDEZ J., “La doctrina constitucional sobre la oposición judicial a la declaración de desamparo hecha por la entidad pública” en *Derecho Privado y Constitución*, nº 5, 1995.

⁵⁶ ALE es la denominación habitual de la Asociación para la Libre Educación. Asociación creada en 2002 para la consecución del reconocimiento legal de la educación sin escuela en el Estado Español.

⁵⁷ ALE (Asociación para la Libre Educación), *Educando en casa día a día*, Ed. Ob Stare, Aguilar, Barcelona, 2009.

fuera de la edad escolar, aunque sí han sido en el pasado una familia homeschooler en sentido estricto. La media de hijos por mujer es elevada en comparación a la media estatal ya que es de 2,7 hijos/as por familia. El número de hijos por mujer en España se situó en el 1,39 en 2007, frente al 1,38 del año anterior, alcanzando su valor más alto desde 1990, según el INE⁵⁸. Son todas ellas familias de unión heterosexual, con progenitores de una edad media de 40 años en el caso de las madres y 44 en el caso de los padres.

En cuanto a su localización geográfica, podemos decir que son familias que proceden de prácticamente todas las Comunidades Autónomas. Dos de las familias residen en Castilla La Mancha, una en la Comunidad Valenciana, siete en Catalunya, dos en Asturias, una en la Comunidad de Madrid, una en Extremadura, una en Castilla y León, una en Galicia, una en Navarra y finalmente una en la Comunidad Autónoma Vasca. De las 18 familias, por tanto, casi la mitad de las encuestas provienen de Catalunya, aunque este dato no tiene por qué indicar por sí mismo una mayor incidencia del homeschool en esa Comunidad, pero apunta en ese sentido.

2. El papel de la mujer en la educación desescolarizada

Uno de los elementos que resulta evidente en el colectivo de las familias que educan a sus hijos en el hogar, es el protagonismo de la mujer, que se refleja en distintas facetas⁵⁹. De un lado, es normalmente la mujer la que decide renunciar a un trabajo remunerado fuera del hogar para educar a sus hijos en casa. Esta es percibida por las familias como una de las desventajas del homeschool, ya que representa un sacrificio económico que puede ser importante. Al mismo tiempo, se dificulta el acceso a esta opción a las familias monoparentales, ya que en casos en los que la mujer se haga cargo de sus hijos y ejerza en solitario la tarea de educarlos, es difícil que pueda renunciar a un puesto de trabajo que puede ser la única fuente de medios económicos de la familia. De hecho, en todas las encuestas realizadas no hay ni un solo supuesto de familia monoparental. De otro lado, la presencia de la mujer resulta evidente en las redes sociales, foros, blogs y todos los elementos de co-

⁵⁸ INE: Instituto Nacional de Estadística. *Movimiento natural de población. Datos provisionales correspondientes a 2007*. <http://www.ine.es/prensa/np507.pdf>

⁵⁹ RUIZ, L., *Educar de otra manera porque el medio es el fin. El nudo en la red*, Revista de Cultura, Asociacionismo y movimientos sociales, nº 3-4, 2004.

municación exterior de las familias. Podemos decir que el homeschool ofrece actualmente un rostro femenino.

Un tema importante para el movimiento desescolarizador⁶⁰ es la aportación de la mujer educadora, presencia femenina que se centra en la figura de la madre. Es este un tema también importante en la educación convencional, como veremos en un informe denominado "Las mujeres en el sistema educativo"⁶¹, que analiza cómo se relacionan los porcentajes de participación femenina y masculina para las diferentes etapas educativas. De las 18 encuestas recibidas, 16 han contestado el apartado que se refiere a la responsabilidad educativa asumida por los progenitores, profesores contratados u otros miembros de la familia o amigos, siendo las opciones a elegir -graduadas de (0,1,2,3,4,5)-, padre, madre, ambos por igual, profesores contratados, parientes y amigos. En todas las encuestas recibidas la familia consta de dos progenitores y sus hijos, por ello los supuestos en los que se reciben datos de conciliación de las responsabilidades educativas en ambos progenitores representan el 100% . Sólo en una de las encuestas se omite este dato.

La madre⁶² resulta responsable en su máxima expresión de (5) en 11 de las 16 respuestas, lo que supone un 68,7% de los casos. El padre resulta ser responsable en su máximo índice en 5 de los casos, lo que se refleja en el 31,3 restante. Sin embargo en los 5 casos en los que el padre resulta ser el responsable máximo de la educación de los hijos, en todos ellos comparte esta responsabilidad con la madre en el mismo índice. Nunca se da el caso en el que el máximo de 5 por parte del padre coincida con un índice más bajo por parte de la madre.

En aquellos casos en los que ninguno de los progenitores alcanza el índice máximo de 5, se dan supuestos más diversos. Los índices en los que se reciben este tipo de datos de 3 o 4 de asunción de responsabilidad, se dan en cuatro de las encuestas recibidas, lo que representa un 25% del total. En uno de los casos padre y madre asumen la misma responsabilidad (3). De los tres restantes, en dos de los casos la madre asume ligeramente una responsabilidad mayor (4) y (2) en uno de los

⁶⁰ AA.VV, *Razones para educar en familia: Testimonios*, Olivenza, Asoc. Cultural Tremn, editado por Carmen Ibarlucea Paredes, 2005.

⁶¹ CIDE / Instituto de la Mujer, *Las mujeres en el sistema educativo*. Madrid, Instituto de la Mujer, CIDE, 2001.

⁶² Nilsson, I., "Mother and teacher- The growing issue of home education", Congress of the Nordic educational Research Association, Reykjavik, 2004.

casos y (4) y (3) en otro de ellos, y sólo en uno de los casos el padre asume una responsabilidad mayor de (4) y (3) respectivamente.

Sin embargo, si comparamos estos datos con los aportados por un informe sobre la presencia de la mujer en la comunidad educativa⁶³, se ofrece como dato significativo que en educación Infantil y Primaria, el número de profesoras supone un 62,79% y un 37,21% el de profesores, no muy distinto al que se registra en la educación en casa (5 puntos inferior), que se compensa con la participación del padre cuando comparte responsabilidad con la madre. Esto sucede al 100% en cinco de los casos, como hemos dicho anteriormente, y en todos los demás casos con valores que van desde 1 hasta 3. En ninguno de los casos asume la responsabilidad en solitario uno de los progenitores.

3. Los retos que se plantean a las familias que educan en casa

Entre las dificultades a las que se enfrentan estas familias, son las de contenido económico las más sentidas por la mayoría de ellas, ya que la renuncia a una actividad profesional remunerada fuera del hogar, por parte de uno de los progenitores para poder hacerse cargo de la educación de los hijos e hijas, no ayuda para hacer frente a los gastos derivados de la adquisición de materiales, matriculación en centros a distancia o acceso a plataformas virtuales educativas, sin olvidarnos de las clases particulares o tutorías externas para diversos temas que no son cubiertos directamente por los padres. La situación se agrava con la imposibilidad de acceder a becas y ayudas oficiales derivada de la propia situación de ausencia de reconocimiento legal que esta práctica educativa conlleva.

Según un estudio llevado a cabo por Bielick, Chandler y Broughman⁶⁴, las familias que educan en casa responden a un perfil en el que, en su mayoría, uno de los progenitores puede renunciar a realizar un trabajo asalariado fuera del hogar, para dedicarse a la educación de los hijos. Esta característica se traduce en cifras concretas: en el caso de los niñas y niños escolarizados, las situación de familias biparentales donde uno sólo de ellos trabaja fuera del hogar constituye una

⁶³ Rosaura Calleja, *Un informe analiza la presencia de las mujeres en la educación Comunidad escolar*, MEC, 2000.

⁶⁴ Bielick, S., Chandler, K., and Broughman, S.P.: *Homeschooling in the United States: 1999*, U.S. Department of education, Washington DC; National Center for Education Statistics, 2001.

verdadera excepción (sólo el 4,5%), en el caso de los homeschoolers representa más de la mitad de los casos (52,2%), siendo esta diferencia el desequilibrio estadístico más amplio entre ambos grupos. En palabras de Daniel Brailovsky⁶⁵, *"Si muchas críticas al homeschooling se asientan sobre la base de una calificación de la educación como un bien privado (antes que como bien social) a partir de este dato debería de adicionarse que en el caso de la mayoría de los homeschoolers es, además, un bien suntuario y de acceso restringido"*.

4. ¿Es cierto el tópico de que los padres homeschoolers suelen ser docentes?

La pregunta parece tener una respuesta positiva a tenor de los datos recibidos en las encuestas, y no sólo lo son porque despliegan esa labor en el hogar, sino porque además ejercen como docentes fuera del hogar, con sus propios alumnos y alumnas.

En uno de los apartados de la encuesta se pedía a los padres que indicaran su profesión habitual, dato que apunta a que la profesión más habitual entre los encuestados es la de docente. Esta docencia se ejerce en muy distintos medios, y va desde profesor de religión, a monitor de yoga, pasando por educador. Pero todos ellos tienen en común la docencia, la transmisión de conocimientos y la formación de personas en un contexto profesional. De las 34 personas que han respondido a este apartado, 10 son docentes, lo que supone un 26,5%, muy por encima del índice de docentes dentro de la sociedad.

El segundo grupo, desde el punto de vista numérico, lo constituyen aquellas personas que trabajan por cuenta ajena en una variedad de ocupaciones. Este grupo está constituido por siete personas, lo que representa un 20% del total. En tercer lugar encontramos un grupo bastante numeroso de personas (mujeres en todos los casos) que renunciando a ejercer una actividad laboral remunerada educan a sus hijos en el hogar a tiempo completo, son seis en total (casi un 20%). A continuación he agrupado en un mismo sector a aquellas personas que ejercen actividades que tienen que ver con el arte, la música, la plástica o las profesiones de creación audiovisual. Todas ellas en-

⁶⁵ Brailovsky, D.: *"Homeschooling, Problemas de política educativa suscitados a partir del análisis de la práctica de la educación en el Hogar"*. Investigación desarrollada en el Seminario de Política Educativa a cargo del Dr. Mariano Narodowski en la Maestría de Educación (UdeSA)

trarían en la definición de "creadores" o "artistas", desde músicos a pintores pasando por técnicos de sonido. Este grupo comprende cinco personas. Por último, en un grupo misceláneo he incluido a aquellas personas que trabajan por cuenta propia como trabajadores autónomos, tres en total.

De estos datos se desprende que efectivamente, la realidad más lógica se impone. Por un lado son las personas docentes y las relacionadas con el mundo un artístico, que sumadas llegan a suponer casi la mitad del total, las que se plantean la educación de sus hijos de este modo autogestionado. Son personas que conocen su capacidad para hacer frente a este reto, que saben que cuentan con los recursos intelectuales y artísticos para hacerlo. Por otro lado, se impone la lógica de la necesidad de que alguno de los progenitores tenga que renunciar a una actividad laboral fuera del hogar. Aunque tampoco el porcentaje de mujeres que se dedican en exclusiva a la educación de sus hijos resulta tan elevada, tal sólo 6 del total de 34, lo que supone un 17,6%.

5. La interpretación de las categorías globales de motivos

Los datos numéricos derivados de la preferencia sobre los motivos para educar en casa pueden completarse con la interpretación que se desprende de las explicaciones extraídas de las propias encuestas en la parte que recoge la relación libre de motivos.

5.1. La motivación de tipo **religioso** es mencionada por nueve de las familias que contestaron a la encuesta y se define como la "*transmisión de valores*" o simplemente se explicita como tal, "*motivos religiosos*".

5.2. Los motivos **ideológicos** cuentan con una multitud de menciones, de ahí la dificultad de extraer exactamente su interpretación. Podemos clasificar las distintas interpretaciones del modelo ideológico en varios grupos relacionados:

- a) Aquellos que expresan una **crítica al sistema educativo** convencional motivados, de un lado, por una postura contraria a la "*politización de la educación*", y de otro, por poder ejercitar el derecho a la libre expresión, que se entiende como una denuncia contra "*la manipulación de la que son objeto los menores en la educación actual*". También se reprocha a la educación convencional por ejercer la función de preparar a los menores para adaptarse a un modelo mercantilista de la sociedad.

- b) Aquellos que se decantan por una **crítica de la sociedad de consumo**⁶⁶, junto con el deseo de transmitir a sus propios hijos e hijas valores, en una sociedad que en su opinión, carece de ellos y limitar así el impacto social negativo, la falta de respeto y la violencia sobre los menores.
- c) Otros expresan su deseo de articular una forma **natural** de educación. Dentro de esta concepción, late una interpretación de lo que podríamos llamar "*la crianza con apego, la crianza con respeto, el continuum, la crianza natural*,"⁶⁷ basada en la "*Libertad y el amor que deben presidir la educación*" o la "*educación natural*" –que, en su opinión, no es respetada por el sistema educativo convencional- y que además se define como "*una manera de vivir*" y también como una "*forma de vida*".
- d) Otros centran su motivación en torno al concepto de familia, destacando el hecho de que el homeschool acerca a los miembros de la familia, promueve la armonía familiar y el respeto mutuo y fortalece las relaciones familiares.

5.3. Los motivos de carácter **psicológico** se definen como la reacción ante el acoso escolar y la fobia a la escuela. Este motivo recibió 10 menciones, aunque no hay muchas referencias en la explicación de motivos, donde sólo se da en dos casos. En una de las encuestas se expresa el "*mal comportamiento de profesores y alumnos en el colegio*" como causa de desescolarización y, por último, la mala experiencia de los padres en su propio proceso educativo y que les causa el temor de que se vea repetido en sus propios hijos dentro del sistema de escolarización convencional.

5.4. El **motivo logístico**, que se centra en la dificultad de acceso al centro educativo, sólo recibe una mención entre los grupos de motivos para su valoración numérica y no se materializa en ninguna referencia expresa dentro de la explicaciones libres. En consecuencia, este sería el último de los motivos para iniciar la educación en casa.

⁶⁶ Aragón, N., *Vivir sin cole. Bases teóricas y prácticas*, Mandala ediciones, 2004.

⁶⁷ La teoría basada en los trabajos de Grusev y Goodnow de 1994, y que fueron publicados en la revista *Developmental Psychology* 30 (1) bajo el título "*Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: a reconceptualization of currents points of view*".

- 5.5. La motivación de corte **cultural**, ha recibido 38 puntos con 14 menciones. Las expresiones que definen este motivo son de dos tipos, de un lado, quienes afirman que el contenido de la educación que han elegido es más adecuado para transmitir *“los conocimientos que les interesa como familia”*, y de otro, la responsabilidad que se asume con la finalidad de transmitir conocimientos tanto de tipo académico como moral, social y emocional.

Es de destacar que de las 7 familias que cuentan con un miembro de otra nacionalidad -bien sea padre o madre-, todos ellos han mencionado el componente cultural entre los motivos para educar en casa.

- 5.6. El motivo que se define como la identificación con este modo de educar tras **haber conocido a otras personas que lo están haciendo**, ha recibido 11 menciones, que suman una valoración de 47 puntos, aunque en ninguna de las expresiones verbales libres sobre motivos se menciona esa cuestión. Tampoco en el apartado de las ventajas del homeschool aparece mención alguna. Ni siquiera en aquellas encuestas en las que este motivo aparece valorado en su máxima puntuación, se ofrece alguna referencia a esta cuestión. Parece ser un motivo que no se verbaliza, o del que no se es consciente en un nivel de prioridades. Tampoco aparece en la clasificación de motivos de Van Galen o de Mayberry⁶⁸. Tan sólo en una de las encuestas se menciona el hecho de que sea algo reconocido en USA la motivación fundamental para una familia estadounidense, caso en el que verbaliza de este modo: *“está usada en muchos lugares en USA, sin peligro de nada”*. Sin embargo, en cuanto a la valoración numérica figura en tercer lugar, tan sólo detrás de los dos grandes grupos, los motivos ideológicos y pedagógicos.

- 5.7. El motivo definido como **pedagógico**⁶⁹ entre los grupos genéricos, es tanto desde el punto de vista numérico como desde el punto de

⁶⁸ Van Galen, J. A. 'Ideologues and Pedagogues: Parents Who Teach Their Children at Home' in Van Galen, Jane A. and Mary Anne Pitman (editor) *Home Schooling: Political, Historical and Pedagogical Perspectives* New Jersey: Ablex. pp.63-76, 1991. Mayberry, M. (1989) 'Home-based Education in the United States: demographics, motivations and educational implications' *Educational Review*, Vol. 41, No.2, pp. 171-180.

⁶⁹ Szil, Peter, "Crecer sin escuela", *Revista Integral*, diciembre 2000. Truc, Ricard y Dusster, David, *Escuela, no, gracias*, *Revista Integral*, nº 189, 1995, Barcelona, pp. 64-67.

vista de las expresiones libres sobre motivación, la principal causa para educar en casa. Como ocurría con las motivaciones de tipo ideológico, la abundancia de referencias expresas hace difícil su clasificación. Sin embargo podríamos, como en el supuesto de los motivos ideológicos, distribuirlos en grupos más coherentes:

- a) En primer lugar estarían los supuestos de desescolarización sobrevenida debida al fracaso escolar del menor o a la experiencia escolar las que desatiende o niega las necesidades de cada niño. Además se objeta que en la escuela oficial prima el aprendizaje memorístico, utilizando estas expresiones: 1. *El homeschool respeta el ritmo de aprendizaje del niño*, 2. *Se pueden elegir contenidos que les interesen a los niños y que les sean útiles*, 3. *Es un aprendizaje natural*, 4. *Aprendizaje en familia, a través del ejemplo de sus padres*, 5. *Flexibilidad*, 6. *Educación respetuosa y tolerante* y por último, 7. *Creatividad y amor al aprendizaje, que no se da en la educación convencional*.
- c) Otro tipo de razones destaca el hecho de que los padres disfrutan el vivir de cerca el proceso evolutivo de los hijos, bien sea por el contenido adaptado a los intereses de la familia, por el tiempo que pasan juntos o porque favorece las relaciones familiares de cooperación y no de confrontación, como, en opinión de quienes expresaron esta motivación, ocurre en la educación convencional.

5.8. El último de los motivos globales, **el lingüístico**, aparece mencionado en nueve de las encuestas y sin embargo, no recibe en las expresiones libres un lugar relevante.

En cuanto a una posible división en distintas situaciones en que pueda producirse, resulta obviamente relevante en aquellas familias que cuentan con un idioma de uso familiar distinto del imperante en el sistema educativo convencional⁷⁰. Esta situación se produce en familias en las que la lengua materna de ambos o alguno de los progenitores no es el idioma oficial, y así aparece mencionado en cinco de las siete familias que se encuentran en esta situación. En el caso de otras lenguas oficiales en el Estado Español puede darse también esta circunstancia y, de hecho, se menciona en un caso en Catalunya, en el que la familia no sim-

⁷⁰ Castro Jover, A., "Inmigración, pluralismo religioso-cultural y educación", *Laicidad y libertades*, n° 2 (2002), pp. 89-120.

patiza con la utilización del catalán como lengua de comunicación en el centro escolar.

6. Gradación de la motivación

Del análisis de las encuestas se deriva una serie de motivos para prescindir de la escuela en la educación de hijos e hijas ordenados de mayor a menor motivación. La motivación que aparece más frecuentemente expresada es la que engloba todos aquellos supuestos de **"decepción por el sistema educativo actual"**⁷¹, bien porque se entiende que no responde a los intereses del menor, porque está politizada, porque se basa en un sistema social mercantilista y economicista, porque es autoritaria, porque no motiva a los niños a la hora de aprender o porque se basa en la memorización y no en el razonamiento. Un 13,2% de las motivaciones pueden incluirse en este apartado.

El motivo que parece reflejado con gran frecuencia -en segundo lugar- es aquel que expresa el deseo de los padres de educar a sus hijos en libertad, amor y respeto⁷². El hecho de educar en casa, según ellos, ayuda a transmitir esos valores que ven ausentes tanto en la sociedad como en el sistema social en su conjunto, con un total de 11% de las menciones.

En tercer lugar aparecen aquellos motivos que se resumen en la idea de que la educación fuera del sistema escolar puede ofrecer contenidos que interesan a los niños, y que les hace protagonistas de su propio aprendizaje, porque el niño o niña disfrutan aprendiendo con contenidos educativos útiles y que les agradan. Esta categoría representa un 10,5% de las menciones.

A partir de ahí se suceden con parecida intensidad motivos que tienen que ver con la propia metodología de quienes educan en casa. De un lado, se destaca la posibilidad de adaptar esta modalidad educativa al ritmo del niño o niña. Es en ese sentido una educación personalizada en la que aparentemente, no existe el fracaso escolar⁷³, ya que la adaptación al ritmo del menor le permite ir desarrollando sus capacidades en cada momento. Esta motivación se repite en 7,4% de

⁷¹ González Vila, T., "Educación obligatoria y escolarización voluntaria" en *Foro de debate Escuela Española*, nº 3.487, 2001.

⁷² Rus Arboleda, A., *La magia de educar en casa: razones de amor*. Cedecs, Co. Cedecs psicopedagogía, Barcelona, 2000.

⁷³ Gonzalo, M., Vila, D., "La escuela en casa. Alternativa a la enseñanza ordinaria", *Revista MUFACE*, nº 192, otoño 2003.

los casos. De otro, se valora el fomento de la autonomía y el autodidactismo, que conlleva que *“los menores aprenden con más rapidez”* y muestran más interés y curiosidad en el propio aprendizaje. Con la misma proporción se menciona el grado notable de capacidad creativa que muestran los menores, como opuesto al imperante *“conductismo y memoricismo de la educación convencional”*.

En un grupo de menor cantidad de menciones, pero no de menor interés, están los motivos que tienen que ver con el medio familiar en que se desenvuelve esta actividad, y el impacto positivo que tiene sobre el mismo. Se habla, en concreto, de la **mejora de las relaciones familiares**, con un reflejo de un 5,8%, tanto con los padres como entre los hermanos y hermanas entre sí. El hecho de que los padres pueden compartir más tiempo con los hijos viene a representar otro 5,8%. Todo ello unido al hecho de que son testigos de su desarrollo en una etapa tan crucial en su formación, en un medio en el que los padres pueden responsabilizarse de la educación de sus propios hijos, sin delegarla en instituciones ajenas a la familia que representa un 4,5% del total. Estas razones que podríamos denominar *“familiares”* representan en total el 16% .

Con un reflejo menor se encuentran las motivaciones más individualizadas que afectan a la familias concretas. Así encontramos la motivación de que la educación en el hogar se ha convertido en una *“forma de vida”*⁷⁴ así es para el 3% de los que responden a la encuesta, a continuación los motivos de corte lingüístico (con un 3% que lo expresa como tal motivación fundamental), la frecuencia de viajes de los padres (un 1,4%) y por último, la importación del modelo desde USA para una familia estadounidense.

Conclusiones

La primera conclusión, y más evidente, es que cada familia que educa en casa es un medio único e irreplicable y que hay tantas razones para educar sin escuela como familias que optan por hacerlo así.

Sin embargo, las encuestas realizadas arrojan algunos datos de interés en dos apartados importantes. De un lado los aspectos relativos a los

⁷⁴ Neuman, A. and Aharon A., *“Homeschooling as a Fundamental Change in Lifestyle,” Evaluation & Research in Education* 17, no. 2/3 132-43, 2003.

motivos para educar en casa, que se materializan en lo que las familias entienden como las ventajas que esta opción ha traído a su modo de vivir la educación de sus hijos, siempre teniendo en cuenta que los motivos iniciales no siempre son los que se manifiestan tras un tiempo de educar sin escuela. De otro, las desventajas del homeschool, esto es aquellos aspectos que hacen difícil la consecución de este modelo educativo.

En cuanto a los motivos para la toma de la decisión de desescolarizar, los datos recogidos en las encuestas arrojan una taxonomía que podría expresarse en cuatro tipos de familias. Siempre teniendo en cuenta, que dentro de las familias que contestaron a la encuesta, algunas no han escolarizado nunca a sus hijos, y otras han experimentado de algún modo el modelo escolar para sus hijos, produciéndose una desescolarización sobrevenida.

A) La taxonomía realizada refleja cuatro modelos de familias:

1. Encontramos en primer lugar aquellas familias a las que podríamos denominar **protectores**. Las razones que les llevan a no escolarizar a sus hijos tienen que ver con el medio escolar al que consideran adverso y contraproducente para el bienestar de sus hijos.
2. En segundo lugar estarían los **educadores**. Su objeción consiste en la baja calidad de la enseñanza impartida dentro del modelo escolar. Prefieren un tipo de educación más individualizado y adaptado a los ritmos y características del menor.
3. El grupo de los **rebeldes** estaría constituido por el grupo de familias que han elegido un modo alternativo de vida, y objetan la institución escolar por representar y reproducir el modelo de sociedad que rechazan.
4. Por último estarían aquellos para los que la educación desescolarizada, más que una opción, ha sido su tabla de salvación, ante una acuciante necesidad de resolver una situación conflictiva. Son aquellos que se consideran **víctimas de un sistema educativo** que no ha podido responder a sus necesidades.

B) En cuanto a los retos que este modelo educativo representa para las familias, las respuestas a las encuestas exponen estas dificultades:

1. El grupo más numeroso expresa **dificultades económicas** que se derivan tanto de la imposibilidad de que ambos progenitores puedan asumir una dedicación laboral remunerada fuera del hogar con la consiguiente renuncia a un salario, como de la carestía de la actividad en sí.
2. A continuación están aquellas familias que mencionan una desventaja de tipo **laboral**, expresada como la dificultad de conciliar la vida laboral con la tarea de educar en casa.
3. En tercer lugar se encuentran aquellas familias que se quejan de la **falta de aceptación social**, que se expresa en términos de falta de comprensión social, por parte del entorno, incluso de los más allegados.
4. Un grupo numeroso se refiere a las desventajas derivadas de estar en una situación fuera del sistema, que se expresa en ocasiones como **falta de reconocimiento oficial**, y la dificultad de acceso a alguna titulación que permita a los menores acceder a estudios superiores. Una derivación de la falta de reconocimiento es la **dificultad de acreditación** de los avances académicos a nivel oficial, y las dificultades de homologación.
5. Ligeramente inferior es el número de menciones a la **falta de regulación legal**, que se refleja en tres de las encuestas, y que a veces se especifica como el temor ante la arbitrariedad de la autoridad, miedo ante una posible denuncia y sus consecuencias legales.
6. Dejo para la conclusión una causa que no recibe una formulación homogénea y clara, como sucede en los demás casos, y que se percibe como una **gran responsabilidad** que se traduce en algún caso en tensión o desasosiego. Esta sensación se verbaliza como disponibilidad absoluta, (24 horas al día, 7 días por semana, 365 días al año) o en otros casos, el cansancio de los padres ante la enorme responsabilidad a la que deben hacer frente.

Bibliografía

- AA.VV. (2005). *Razones para educar en familia: Testimonios*, Olivenza, Asoc. Cultural Tremn, editado por Carmen Ibarlucea Paredes.
- ALÁ, X. (2003). "Homeschool: una alternativa viable para una educación libre" en *Aula de innovación educativa*, 2003, n° 120.

- ALE. (2009). *Educando en casa día a día*. Barcelona: Ed. Ob Stare, Aguilar.
- Alonso, J.A. (2003). Educación de los alumnos con sobredotación intelectual. *Boletín del Colegio Oficial de Doctores y licenciados de España*, octubre de 2003.
- Aragón, N. (2004). *Vivir sin cole. Bases teóricas y prácticas*. Mandala ediciones.
- Beck, C.W. (2002). Home Education in Northern Europe. En: *CESE Conference University of London*.
- Brailovsky, D. Homeschooling, Problemas de política educativa suscitados a partir del análisis de la práctica de la educación en el Hogar". *Investigación desarrollada en el Seminario de Política Educativa a cargo del Dr. Mariano Narodowski en la Maestría de Educación (UdeSA)*.
- Briones, I. M. (2003). ¿La escuela en casa o la formación de la conciencia en casa?. En: *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico*, nº3, 2003.
- Calleja, R. (2000). Un informe analiza la presencia de las mujeres en la educación. En: *Comunidad escolar*, MEC.
- Castro J.A. (2002). Inmigración, pluralismo religioso-cultural y educación. En: *Laicidad y libertades*, nº 2 (2002), pp. 89-120.
- CIDE / Instituto de la Mujer. (2001). *Las mujeres en el sistema educativo*. Madrid: Instituto de la Mujer, CIDE, 2001.
- Egea, J. (1995). La doctrina constitucional sobre la oposición judicial a la declaración de desamparo hecha por la entidad pública. En: *Derecho Privado y Constitución*, nº 5, 1995.
- Fortune-Wood, M. (2005). **The Face of Home-based Education 1: Who, Why & How**. En: *Educational Heretics Press*, 2005.
- Gabb, S. (2005). Homeschooling: A British Perspective. En *Home Schooling in Full View: A Reader*. **Greenwich**: ed. Cooper, B.S.
- Galdó, G. (2007). Niños superdotados(II), En: *Boletín de la SPAO* 1,2:14-19.
- González, T. (2001). Educación obligatoria y escolarización voluntaria. En *Foro de debate Escuela Española*, nº 3.487.

- Guttman, C. (2000). European Disunity. En: *Unesco Courier* 53, no. 6.
- Home School legal Defense Association (HSLDA). (1997). *Research study*, marzo p.12.
- Lines, P. (1996). .Home schooling comes of age. En: *Educational Leadership*, Vol. 54, No.2, pp. 63-67.
- Lois, J. (2009). Emotionally Layered Accounts: Homeschoolers' Justifications for Manternal Deviance. *Deviant Behavior* volumen 30, no. 2, pp 201-234, febrero de 2009.
- Lowden, S. (1994). *The scope and implications of home-based education*. Nottingham: University of Nottingham.
- Lyman, I.** (1998). *Homeschooling, Back to the Future?*. En: *Policy Analysis, Cato Institute*, enero7.
- Mayberry, M. (1989). Home-based Education in the United States: demographics, motivations and educational implications. En: *Educational Review*, Vol. 41, No.2, pp. 171-180.
- Mayberry, M., & Knowles, J. G. (1989). Family Unity Objectives of Parents Who Teach Their Children: Ideological and Pedagogical Orientations to Home Schooling. En: *The Urban Review*, 21 (4) 209-225,
- Meighan, R. (1995). Home-based education effectiveness research and some of its implications. En: *Educational Review* 47, no. 3, 275.
- Monk, D. (2003). Home Education: A Human Right?. En: *Evaluation and Research in Education*, Vol. 17, No.2&3, pp. 157-166.
- Monk, D. (2004). Problematising home-education: Challenging 'parental rights' and 'socialisation'. En: *Legal Studies*, Vol. 24, No.4,. Birkbeck sprints.
- Monk, D. (2009). Regulating Home Education: Negotiating Standards, Anomalies, and Rights. En: *Child and Family Law Quarterly* 21, no. 2, 155-84.
- Neuman, A. & Aharon A. (2003). Homeschooling as a Fundamental Change in Lifestyle. En: *Evaluation & Research in Education* 17, no. 2/3 132-43.

- Nilsson, I. (2004). Mother and teacher- The growing issue of home education. En: *Congress of the Nordic educational Research Association*, Reykjavik.
- Perez-Diaz, V., Rodriguez, J.C., Sanchez, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Colección de Estudios Sociales, nº 5. Barcelona: Fundación "La Caixa".
- Petrie, A. (1995). Home Educators and the Law Within Europe. En: *International Journal of Lifelong Learning*, Vol. 41, No.3-4, pp. 285-296.
- Petrie, A. (2000). Europa un frente desunido. En: *El Correo de la Unesco*, junio, sección Aula Abierta, pp13-15.
- Petrie, A. (2001). Home Education in Europe and the Implementation of Changes to the Law. En: *International Review of Education* 47, no. 5, 477-500.
- Ray, B. (1997). *Home Education across the United States*. Home School Legal Defense Assotiation (HSLDA).
- Redondo, A. M. (2003). *Defensa de la Constitución y enseñanza básica obligatoria (integración educativa intercultural y homeschooling)*. Valencia: IDP; Tirant lo blanch.
- Rothermel, P. (2003). Can We Classify Motives for Home Education?. En: *Evaluation and Research in Education*, Vol. 17, No.2&3, pp. 74-89.
- Ruiz, L., (2004). Educar de otra manera porque el medio es el fin. En: *El nudo en la red, Revista de Cultura, Asociacionismo y movimientos sociales*, nº 3-4.
- Rus, A.A. (2000). *La magia de educar en casa: razones de amor*. Barcelona: Cedecs, Co. Cedecs psicopedagogía.
- Sanchez, P.A. & Torres, J.A. (2007). *Educación especial II: Ambitos específicos de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Spiegler, T. (2003). Home Education in Germany: An Overview of the Contemporary Situation. En: *Evaluation & Research in Education* 17, no. 2/3 179-90.
- Stevens, M. (2001). *Kingdom of Children: Culture and Controversy in the Homeschooling Movement*. **Princeton: Princeton University Press.**

- Taylor, L.A. & Amanda, J.P. (2000). Home Education Regulations in Europe and Recent U.K. Research. En: *PJE. Peabody Journal of Education* 75, no. 1/2, 49-70.
- Thomas, A. (1998). *Educating Children at Home*, London: Continuum.
- Thomas, A. (2002). Informal learning, home education and homeschooling (home school). *infed.org*.
- Thomas, A. (2006). What Home Educating Parents Can Teach the World about the Nature of Learning. En: Barson, L.S.(Ed) *Learner-Managed Learning and Home Education: A European Perspective*. Nottingham: Educational Heretics Press.
- Van Galen, J. A. (1991). Ideologues and Pedagogues: Parents Who Teach Their Children at Home. En: Van Galen, J.A. & Mary A.P. (Ed) *Home Schooling: Political, Historical and Pedagogical Perspectives*. New Jersey: Ablex. pp.63-76.
- Van Galen, J.A. & PITMAN, M.A. (1991). *Home schooling: political, historical, and pedagogical perspectives*. New Jersey: Ablex.
- Van Galen, J.A. (1988). Ideology, Curriculum, and Pedagogy in Home Education. En: *Education and Urban Society*, 21 (1) 52-86.
- Winstanley, C. (2009). Too Cool for School? Gifted Children and Homeschooling. En: *Theory and Research in Education* 7, no. 3, 347-62.

*Educación en casa:
¿un concepto
extremadamente peligroso?*

Paula J. Rothermel

Resumen

ESTE ARTÍCULO SE EXTRAJO de una publicación más amplia con el mismo título que apareció en respuesta al Informe Badman sobre la Educación Electiva en Casa (Badman 2009). Este Informe fue autorizado por el gobierno británico con el fin de reformar la legislación de educación en el hogar. En la primera parte se comenta brevemente el informe Badman. La siguiente analiza los malentendidos que pueden ocurrir cuando surgen preocupaciones sobre la educación en casa. Finalmente hay estudios de casos relacionados con el trabajo de la autora como testigo experto en los juzgados. El artículo argumenta que antes de introducir nuevos cambios primero deberíamos entender por qué el sistema actual no funciona. Las pruebas presentadas evidencian la idea de que los niños educados en casa son cada vez más “problematizados” (Monk, 2004). El título de este artículo proviene de las palabras del parlamentario Tim Collins quien advirtió:

“Darles a niños muy pequeños la idea de que van a aprender más fuera del aula que dentro es un concepto extremadamente peligroso.”
(9 de febrero 2005, bbc.co.uk)

Desinformación

En 2009 el gobierno británico encargó un Informe sobre la Educación en Casa para investigar las afirmaciones de que “la educación en casa se podría utilizar como *tapadera* para abusos infantiles como abandono, matrimonio forzoso, explotación sexual o uso como criados domésticos” (DCSF⁷⁵ 2009).

El análisis de Badman informó que el 20% de los niños recibían una educación inadecuada y que los menores de edad educados en casa tenían dos veces más probabilidades de ser susceptibles al Plan

⁷⁵ *Department for Children, Schools and Families – Departamento de la Infancia, Escuelas y Familias.*

de Protección de Menores que los niños escolarizados (0,4 % de niños educados en casa frente a 0,2 % de niños escolarizados). Esto, a pesar del hecho de que los educadores en casa no tienen obligación de registrarse en los ayuntamientos y que, por lo tanto, el número de familias que educa de esta forma no se conoce con exactitud.

El Informe recomendaba amplios cambios a las normas vigentes, incluyendo:

- Restringir modelos de educación en casa aceptados anteriormente,
- Permitir a los empleados de los ayuntamientos a tener derecho de acceder en la casa y el poder para dar permiso o rechazar la educación en casa,
- Darles a los funcionarios el derecho a insistir que los niños sean entrevistados solos.

El gobierno aceptó las recomendaciones e incluyó aquellas que requieren legislación en el Proyecto de Ley propuesto para Infancia, Escuelas y Familia.

Examinando el Informe, la Comisión Investigadora de la Infancia, Escuelas y Familia llevó a cabo una investigación, apuntando a que:

“Dada la falta de información sobre los números actuales de niños educados en casa sugerimos que es arriesgado que el Informe Badman haya llegado a una conclusión tan firme sobre los riesgos relativos de un niño educado en casa o en la escuela” (CSFC, 2009).

En respuesta a las estadísticas del Informe Badman, un grupo de educadores en casa, con la ayuda de la página web *Whatdotheyknow.com* Freedom of Información, obtuvo copias de las respuestas de los ayuntamientos presentadas al Informe Badman (Berlow and Cox 2010).

Lo que resalta de todo lo anterior es que las cifras dadas por Badman (2009) sobre los niños que reciben una “educación inadecuada” o “ninguna educación” incluyan a los que los ayuntamientos ya conocían (pero no habían entrevistado todavía), junto con familias que ejercían su derecho a presentar pruebas por escrito y no aceptar una entrevista (ver Orientación para los Ayuntamientos, DCSF 2007).

Berlow y Cox (2010) notan una falta de continuidad en cómo interpretaron los ayuntamientos las preguntas del informe/encuesta. Algunos ayuntamientos consideraron que “educación a tiempo completo”

significa una suma de 20 horas a la semana o más. El cuestionario del Informe Badman repetía esta suposición, a pesar de que la orientación para los ayuntamientos dejan claro que esta interpretación no se aplica a la educación en casa (ver Orientación para los Ayuntamientos, punto 3.13, DCSF 2007). Lo que es significativo, en su respuesta a las quejas sobre las estadísticas del parlamentario Graham Stuart (Stuart 2010), los DCSF no discrepan con esta interpretación de la información. El parlamentario había escrito:

“no se puede poner un número a algo que no se ha medido” (Stuart, 2010).

Finalmente, la sección de educación en casa del Proyecto de Ley de la Infancia, Escuelas y Familias –sección que se quitó del Proyecto de Ley el 7 de abril 2010-, deja la situación legal en Inglaterra sin cambios (DCSF 2010).

Malentendidos

Como entrevistada sobre el Informe Badman me preguntaron si las madres educadoras en casa sufren del Síndrome de Münchhausen por proximidad. Las posibilidades del rechazo absoluto de los educadores en casa como enfermos mentales no son en realidad inusuales, pero son característicos de los malentendidos generalizados. Muchos profesionales que tienen el poder de afectar las vidas de las familias que educan en casa, particularmente los casos con niños que tienen necesidades educativas especiales, tienen esta percepción.

Los casos legales de los que me ocupó incluyen divorcios, custodias (juzgado de familia) y ordenes de asistencia escolar (tribunal penal). En un divorcio dos padres pueden discrepar sobre la idoneidad de educar en casa a los niños. Sin embargo, un juez puede decidir si va a permitir informes emitidos por profesionales que pueden encontrar causas de preocupación en esta opción educativa, y el caso original se puede desdibujar entre las opiniones disconformes de los profesionales en cuestión.

De forma habitual, pero no siempre, los casos de custodia implica familias monoparentales y niños con necesidades educativas espe-

ciales que se educan en casa. Las 'Ordenes de Asistencia Escolar'⁷⁶ (una orden tribunal diciendo que un niño debe asistir a la escuela) se asocian con panoramas donde los ayuntamientos no están contentos con los recursos educativos. Las demandas económicas varían enormemente de caso a caso.

Tradicionalmente, la inspección de la educación en casa ha sido responsabilidad de los inspectores, pero desde la llegada de la Ley de la Infancia de 2004, las responsabilidades se han vuelto borrosas y, a veces, parece que nadie sabe exactamente de quién y cuál es su trabajo.

En los casos de preocupación suscitada por la educación en casa, los 'Education Welfare Officers' (EWO) (agentes educativos de bienestar) deberían tener la capacidad de intervenir, evaluar la situación y traer algo de sentido común. Los EWOs trabajan para el Departamento de Educación. Se supone que el "enlace" entre la educación y el bienestar. En realidad, hay pocos fondos para esos puestos y que tienden a trabajar exclusivamente en las escuelas. Por lo tanto, están mal informados sobre sus deberes y obligaciones, y están implicados mínimamente mientras un caso pasa de Educación a Servicios Sociales a Tribunal. La formación de los EWOs debería ser una prioridad.

Una vez que el Departamento de Servicios Sociales están involucrados, el Departamento de Educación debe retirar su participación. Servicios Sociales puede iniciar una acción legal. Por lo tanto, los juicios sobre la educación en casa han de ser responsabilidad de los servicios sociales. Es decir, las decisiones son tomadas por personas con poco o ningún conocimiento de la educación en casa y la ley de educación en casa.

A continuación, la figura 1 muestra la realidad, mientras que la figura 2 se ilustra la forma en que el sistema debería funcionar, (pero no).

⁷⁶ *School Attendance Order.*

FIGURA 1: La realidad jerárquica



FIGURA 2: cómo el proceso debería funcionar



Los Servicios Sociales autorizan una evaluación de las familias y estas puede ser dirigidas por profesionales con poca o ninguna comprensión de la educación en casa o en la ley que la sustenta. Además, hay poca comprensión sobre la manera en la cual la educación en casa se convierte, con el tiempo, en un estilo de vida más que una decisión educativa (Rothermel 2005, Neuman 2004). La ausencia de esta comprensión puede ser catastrófica para una familia mientras llega a ser el centro de atención de una investigación.

Un punto de partida puede ser nada más que el hecho de que los niños no parecen estudiar durante las horas "escolares". Luego puede

tener lugar el efecto “bola de nieve” cuando se demuestra que la familia no vacuna y que no usan medicamentos convencionales (alópatas). El lector puede argumentar que las familias no pueden atraer la atención en base a un único motivo de preocupación; pero lo que parece ocurrir es que las otras cuestiones, que por sí mismas pueden tener poco interés, adquieren un nuevo significado cuando la familia está educando en casa. No hay ninguna evidencia que el objetivo sean las familias que educan en casa, pero sí hay evidencia, en mi experiencia, que la educación en casa puede ser un desencadenante, especialmente cuando se trata de una familia con un nivel socio-económico bajo, monoparental y con niños con necesidades educativas especiales.

El colectivo de los educadores en casa no es homogéneo (Rothermel 2005), pero armonizan a menudo cuando se reúnen e intercambian ideas. Una característica notable de este colectivo es que una vez que se hayan decidido a educar en casa, y de este modo ponen en duda la norma general, luego empiezan a cuestionar muchas otras expectativas sociales.

En un caso que llegue a juicio, esto puede ser representado por una madre con un niño con necesidades educativas especiales, cambiando continuamente de especialistas, mientras se pregunta qué es lo mejor para su hijo. Para un profesional de la salud o de asuntos sociales que no entiende la naturaleza de la educación en casa esto puede parecer sintomático de una madre que opone resistencia a la autoridad. Cuando todo esto se combina con una educación en casa que no encaja con las ideas propias del profesional sobre cómo debe tener lugar dicha educación, esto puede ser interpretado como un síntoma de mala salud mental. El remedio puede consistir en garantizar que los profesionales tengan claras sus propias atribuciones y ofrezcan una formación adecuada en áreas donde pueden tener lugar convergencias de responsabilidades.

Estudios de casos

Tengo muchos años de experiencia en cuanto a los educadores en casa y ya sé a lo que me puedo esperar. Como soy testigo experto las familias me permiten el acceso a sus hogares y la posibilidad de entrevistar a sus hijos, porque tengo una orden judicial a mi nombre. No obstante, me doy cuenta de que muchos inspectores educativos no tienen este nivel de acceso para poder evaluar correctamente a los niños.

En primer lugar busco pruebas que se puedan “triangular” (por “triangular” entiendo tres series de pruebas que se puedan usar juntas), tal como conversaciones con los niños, fotos, trabajos escritos, contacto con personas que conocen bien a la familia, observar la casa y sus alrededores, recursos, etc.

Quizá los niños me cuentan una visita a una granja de llamas y hablamos de lo que aprendieron allí. Puede ser que los niños tengan algún trozo de lana o algún artículo hecho de lana de llama que se podría utilizar para facilitar la conversación. Quizá me enseñen fotos de la visita y, al ver que esta tuvo lugar con otros educadores en casa en un grupo, podría hablar con alguien más que haya participado en la visita. No es suficiente que la familia me cuente que ha ido a visitar, o que me diga que tienen muchos recursos educativos. Necesito ver la evidencia extra con respecto a la experiencia de los niños acerca de la visita en cuestión, o que realmente utilizan los recursos enseñados. Pretendo ver también pruebas del progreso, aunque con un margen amplio de posibilidades. Cuando entro en una casa no tengo una idea estática de cómo debería ser la educación, sino que estoy abierta a una variedad amplia de posibles formatos.

Dentro de los casos que atendí he identificado problemas clave con los que se confrontan los funcionarios sin formación específica del ayuntamiento:

1. No hay un marco común para cómo podría ser la educación. El observador preparado y experimentado puede “triangular” las pruebas, por ejemplo, observando la motivación, el interés y el desarrollo.
2. Algunos profesionales estiman de forma demasiado estrecha lo que debería incluir la educación, es decir, centran su atención en criterios establecidos en vez de mirar el cuadro completo en perspectiva.
3. Hay una fuerte reticencia a negociar con los padres en una fase inicial para prevenir que la situación se convierta en incontrolable.
4. Falta de comprensión en cuanto a los motivos de educar en casa. Hay poca aceptación del hecho que educar en casa es un proceso en cual a menudo no se trata sólo de la educación en sí.
5. Falta de cooperación y comprensión de ambas partes.

6. Falta de identificación de la Buena Práctica, por ejemplo, donde el ayuntamiento y los educadores en casa están de acuerdo que el sistema funciona y que es modelo común dentro de lo que cabe.

A lo largo de mi experiencia como testigo experto me he encontrado con muchos motivos de inquietud:

- Casi todos los juicios que requirieron mis servicios eran evitables
- Los cambios propuestos en la regulación no habrían impedido ninguno de estos casos
- A menudo aparece cierta reticencia para cooperar de ambas partes (derechos contra obligaciones)
- Mala preparación de los funcionarios del ayuntamiento en cuanto a qué tipo de situación se pueden encontrar
- A menudo una mala comprensión del proceso legal por parte del ayuntamiento – es decir, se puede poner en marcha el proceso legal, pero no se siguen las pautas según las reglas
- Reticencia a usar Ordenes de Asistencia Escolar por parte del ayuntamiento
- Confusión entre educación y bienestar
- Una vez que los niños están en el juicio, parece que son “olvidados” y pasan meses sin visitas. De esta manera el juicio aumenta la vulnerabilidad de los niños.

Esos puntos hacen referencia a una amplia gama de mis casos.

Ojos bien cerrados

Estudio de caso nr. 1

En el hogar de un niño de ocho años que no leía muy bien hubo tres inspecciones del ayuntamiento. Finalmente la disposición falló en base a su nivel de lectura. Sin embargo, mientras el ayuntamiento emitió la carta de aviso de la Sección 437 de forma correcta dándole a la madre un plazo de 14 días para proporcionar información adicional, no admitió el informe que ella presentó, de tal forma que se siguió con el procedimiento de enviar una Orden de Asistencia Escolar. En cuanto el

funcionario decidió emitir la orden pasó el expediente al equipo legal y suspendió el seguimiento del caso. No obstante, al entregar su informe educacional en el plazo de 14 días (y recibiendo un recibo de entrega) la madre ya estaba cumpliendo con los requerimientos que establece la Ley de Educación de 1996, sección 437 (1). Se hizo caso omiso del informe presentado porque el inspector ya se ocupaba del caso del niño. Al departamento legal no se le notificó nunca que se habían presentado pruebas escritas dentro del plazo previsto. Además desde el momento del envío de la carta de aviso hasta el momento en el que el caso llegó a juicio pasaron meses en los cuales nadie controló la educación del niño, ni la familia recibió ninguna visita del ayuntamiento. El inspector dejó claro que no está de acuerdo con la educación en casa y se reiteró en el juicio. Cuando, después del juicio, el ayuntamiento contrató un inspector de otro ayuntamiento (como experto legal, la educación en casa resultó ser satisfactoria. Uno podría argumentar en contra de designar un funcionario que cree que la educación en casa es mala. Además el fallo de seguir las pautas que marca la ley fue un error sencillo, pero fundamental. Aquí observamos tres problemas:

- a) Si un inspector está en contra de la educación en casa por cuestiones de principios, la capacitación es probable que sea inútil.
- b) Si no se sigue el proceso legal existente entonces una nueva legislación es poco probable que sea beneficiosa para ninguna de las partes involucradas.

En cuanto la casilla de "en juicio legal" está marcada, los servicios que deben proteger al niño se echan para atrás y al niño y a la familia se les deja luchar solos. Este es un tema constante con el que me tropiezo en mi trabajo de forma sistemática y quizá el más serio de todos. Niños vulnerables que se vuelven más vulnerables por culpa del mismo sistema que supuestamente les protege.

El sistema actual es bueno – o debería serlo si los procedimientos se siguieran de forma correcta y los principios de la Ley de Infancia cumplieran con, a saber, que las autoridades locales garanticen que "sus funciones se cumplen teniendo en cuenta la necesidad de defender/ proteger y promover el bienestar de los niños" (Ley de Infancia 2004, parte 2, sección 11 (2)).

Sin embargo, los problemas principales de comunicación que yo identifico son las que hay entre servicios sociales y educación aunque el aporte por parte del departamento legal es a menudo problemático. Aquí hay dos conjuntos de problemas. Uno consiste en el fallo de compartir la información y el segundo es la interpretación inadecuada de los papeles y responsabilidades de cada una de las partes. Todo

esto está agravado por la falta de conciencia de la legislación y pautas vigentes.

Dentro de este fracaso del sistema, los niños más vulnerables son los que tienen necesidades educativas especiales. Este grupo representa una amplia minoridad dentro del colectivo de familias que educan en casa (23% según Rothermel 2002 y aproximadamente 30% según Education Otherwise 2002). Los niños pertenecientes a este grupo involucrados en tramites legales suelen venir de clases socio-económicas más bajas y suelen tener un único padre conviviendo con ellos. Los intereses de Educación y Bienestar son a menudo confusos, pero el problema puede ser de definirlos/delimitar claramente. Una educación que sigue los intereses del niño está reconocida por el ministerio (2007) y por la Comisión Investigadora [que pide más investigaciones de este tipo] (CSFC 2009) y es un modelo que es reconocible para los inspectores legales responsables con la educación en casa. Los trabajadores sociales que tienen una visión simplista sobre los mismos recursos educativos pueden ver un caso de abandono. Esta coincidencia común es destacada por la Comisión Investigadora.

“Donde creemos que el informe Badman y las propuestas en el Proyecto de Ley de Infancia, Escuelas y Familias entran en dificultades es en su confluencia de cuestiones educativas y protección”. (CSFC 2009, p. 4).

El caso de Khyra Ishaq [2009] TS de Familia de Inglaterra y Gales B36

El caso de Khyra Ishaq que se educaba en casa, y a la que le quitaron la vida su madre y el novio de esta, confirma tristemente mis argumentos, a saber, que la comunicación entre Asistencia Social y Educación fue mala y las responsabilidades mal entendidas. En cuanto las casillas fueron marcadas, cada departamento se echó para atrás creyendo que el otro es el que está dedicado al caso:

“Como resultado de que cada profesional lleva a cabo sus responsabilidades de forma aislada, no hubo intercambio de información y conexiones pertinentes” (párr. 253)

También hubo confusión evidente sobre el papel del funcionario de educación. También hubo aparente confusión sobre el papel del Departamento de Educación (a saber, el oficial de la educación, el Sr. H.). A raíz de la participación del Oficial de Educación, el proyecto de evalua-

ción inicial por el equipo de atención de lo social (Servicios Sociales) fue abandonado (párr. 244).

Se publicaron detalles sobre el caso al día siguiente de la Conferencia Informativa de Westminster (2010) donde yo hice una presentación basada en este documento. En el caso de esta niña la educación en casa no fue el desencadenante, sino el freno más bien, ya que el interés de Asuntos Sociales cesó en cuanto ella empezó la “educación en casa”. Esto ocurrió a pesar del hecho que había serias preocupaciones por su bienestar suscitadas antes de su desescolarización, que tuvo lugar en marzo (BCC 2010) y después de un período de absentismo no autorizado (párr. 222) desde el 19 de diciembre 2007. Durante una visita de la inspección educativa en febrero la madre no logró convencer al inspector de que los recursos educativos utilizados eran adecuados. Sin embargo, más tarde, los mismos recursos educativos fueron aceptados sin nuevas pruebas o una nueva visita evaluativa (a pesar de que las dos medidas se habían solicitado inicialmente por el ayuntamiento).

Añadir más regulaciones todavía, cuando las vigentes se entienden y aplican mal, es una perspectiva inquietante.

Estudio Caso 2

Una madre divorciada con cinco niños, de los cuales uno con discapacidad grave, lo sacó a este último de una escuela especial genérica, descontenta porque las necesidades concretas de su hijo no estaban cubiertas. El equipo de educación del ayuntamiento posteriormente aprobó la educación en casa en este caso, mientras que los trabajadores sociales decidieron que la educación que este recibía no era adecuada. La denuncia presentada por los trabajadores sociales durante la demanda por la custodia fue que la sección de educación aprobó los recursos educativos porque no había entendido otros temas de mayor importancia. El informe que se me entregó a mí presentaba un retrato muy oscuro de la madre a la que se le imputaba el educar en casa como un problema más de una retahíla de problemas de salud mental. Se decía que había retirado al niño de la sociedad y lo tenía encerrado en casa, rehusando permitir una mínima socialización. Había cierta preocupación por los otros niños educados en casa. La familia vivía con un sueldo muy bajo. Cuando yo llegué a la vivienda – deficitaria – empecé a preocuparme por mi seguridad personal y de la de mi coche. Durante nuestra entrevista la madre explicó que no sacaba a menudo de casa a su hijo discapacitado por culpa de su vulnerabilidad en una urbaniza-

ción llena de matones. Dijo que había intentado mudarse de casa en el campo desde hace bastante tiempo, pero que no recibía ninguna ayuda del ayuntamiento porque su caso no era considerado como de "alta prioridad". Habló de haber desescolarizado a sus hijo sólo como último recurso porque progresaba muy poco en la escuela. Desde que el niño se educaba en casa había mejorado mucho. Durante mi visita con esta familia observé que el niño jugaba y se relacionaba con los otros niños de una forma muy hábil y alerta y esto entraba en contradicción con los informes del colegio acerca de las capacidades del niño. En una reunión profesional previa a la comparecencia pregunté a los asistentes qué pensaban acerca del barrio donde vivía esta familia y todos estuvieron de acuerdo que era realmente una zona peligrosa donde uno podría tenerle miedo hasta a salir a pasear. El ayuntamiento ratificó el hecho de que la familia llevaba bastante tiempo intentando mudarse de casa. En la reunión los representantes del ayuntamiento estuvieron de acuerdo en ayudar a la familia a mudarse en un barrio mejor y la demanda de custodia fue posteriormente retirada.

En mi experiencia las autoridades locales, en los casos destacados aquí, tenían grandes posibilidades de ayudar a las familias involucradas, pero por falta de formación y comprensión a nivel de funcionarios tuvieron el efecto contrario sobre las vidas de estas familias. Los juicios pueden poner a las familias bajo enormes tensiones y, si la energía de los padres está desperdiciada en estos juicios, el proceso de la educación es probable que se vea afectado.

Un padre soltero que educa en casa un niño con necesidades educativas especiales no puede hacerlo eficazmente a tiempo completo y dedicar a la vez el tiempo necesario para los trámites burocráticos que suponen una defensa judicial. Desde que se inician las medidas legales hasta la vista final pueden pasar meses y años. Comparecencias ante el tribunal, citas con abogados, reuniones con profesionales del ayuntamiento etc., todas necesitan que alguien cuide de los niños mientras tanto. Como la educación en casa se ve afectada porque el educador principal está ausente, esto luego se transforma en una prueba de el padre "no da abasto".

Seguir las normas legales, compartir información y ayudar a estas familias representarían unas medidas efectivas y psicológicamente segura para mejorar la situación. Iniciar medidas legales – separar al niño de su familia sin antes estudiar y sopesar bien los hechos – no debería ser posible. Además la educación de los niños custodiados

por el estado está bastante cuestionada. Jackson y McParlin (2006) denuncian que:

“los niños a cargo del ayuntamiento tienen 4 veces más posibilidades de necesitar la ayuda de los asistentes de salud mental; 9 veces más probabilidades de tener necesidades especiales que requieren a medio plazo valoración, ayuda o terapia; 7 veces más probabilidades de consumir de forma abusiva alcohol o drogas; 50 veces más probabilidades de acabar en la cárcel; 60 veces más probabilidades de llegar a una situación de vivir en la calle; 66 veces más probabilidades de tener a su vez hijos que necesitan asistencia pública. Tienen posibilidades muy desproporcionadas de necesitar ayuda psicológica en algún momento de su vida. [...] Afirmamos que los resultados generalmente bajos de las personas que pasaron parte de su infancia bajo custodia estatal pueden ser, en consecuencia, relacionados con el fracaso educativo”. Jackson y McParlin (2006)

Estos casos, y otros iguales, se habían incluido casi seguro en las estadísticas utilizadas para describir a los niños educados en casa como niños con dos veces más de probabilidades de riesgo que los niños del resto de la población. Esto indica que, por encima y más allá de las categorías y extrapolaciones discutibles utilizadas en las estadísticas, deberíamos analizar y poner bajo interrogación la naturaleza de las solicitudes de quitar la custodia de los padres cuando se trata de niños educados en casa. Deberíamos investigar si otros niños también se encuentran en una situación más vulnerable por el sistema que debería protegerlos.

Conclusión

Las pruebas demuestran que la educación en casa puede ser un modo eficaz y aceptable de educar un niño (Rothermel 2002, Thomas 1998). Más pruebas del Reino Unido indican que las relaciones entre los educadores en casa y las autoridades locales son una fuente constante de tensión (Eddis 2006). Hasta ahora se ha demostrado que las estadísticas que desacreditan efectivamente la práctica al asociarla con más abusos que lo normal estaban basadas en extrapolaciones arriesgadas de números y por la inclusión de los niños “sin revisar todavía” en las cifras oficiales de niños que se considera que reciben una educación poco adecuada.

Antes de hacer cambios en el sistema necesitamos averiguar cómo podemos mejorar dentro del marco de la legislación vigente. Si las autoridades locales exponen a los niños a riesgos innecesarios al no hacerles caso a las regulaciones actuales, es probable que cualquier complemento legislativo aumentará estos riesgos. Las nuevas leyes propuestas no habrían evitado ninguno de los casos aquí citados, u otros de lo que me ocupé a lo largo de los años. Cumplir con las líneas directrices y regulaciones vigentes sí podría haber evitado todos y cada uno de estos casos.

Cualquier otra investigación sobre la educación en casa por parte del gobierno debería examinar estas cuestiones seriamente.

Bibliografía

- Badman, G. (2009). Graham Badman's letter to Barry Sheerman, Chairman of the Children, Schools and Families Select Committee (9 October). Recuperado de: www.dcsf.gov.uk/everychildmatters/ete/independentreviewofhomeeducation/irhomeeducation/*
- BCC (2010) Birmingham City Council response to a Freedom of Information Request by B. Robinson 2.3.10. Recuperado de: www.whatdotheyknow.com/request/basis_upon_which_khyra_ishaq_was#incoming-74797
- Berlow, T., And Cox, J. (2010) *Suitable Education: An independent analysis of data supplied by Local Authorities to Graham Badman in relation to his Report to the Secretary of State on the Review of Elective Home Education in England, and his subsequent submission to the Children, Schools, and Family Committee.*** Recuperado de: www.spreadsheets.google.com/cc?key=0Ao_d0FTV62i4dHR3aDZLV1YzZXhYWE5PbHNJd0hJT0E&hl=en
- CSFC. (2009). [Children, Schools and Families Committee] *The Review of Elective Home Education Second Report of Session 2009–10 Report, together with formal minutes Ordered by the House of Commons to be printed 9 December 2009.* Recuperado de: www.publications.parliament.uk/pa/cm200910/cmselect/cmchilsch/39/3912.htm

- DCSF. (2007). *Home Education Guidelines for Local Authorities*. DCSF. Recuperado de: www.education-otherwise.org/Legal/7373-DCSF-Elective%20Home%20Education.pdf
- DCSF. (2009). *Morgan: Action To Ensure Children's Education & Welfare 19th January*. Recuperado de: www.dcsf.gov.uk/pns/displaypn.cgi?pn_id=2009_0013
- DCSF. (2010). *Children, Schools and Families Bill 2009-10*. Recuperado de: <http://services.parliament.uk/bills/2009-10/childrenschoolsandfamilies.html>
- DCSF. (2010). *Statement on the Children, Schools and Families Bill 07 April 2010*. Recuperado en: www.dcsf.gov.uk/news/index.cfm?event=news.item&id=statement_on_the_children_schools_and_families_bill.
- Eddis, S. (2006). *Perceptions Held by State Officials and Home Educators in England and Wales, and in Florida, USA*. Research Summary Report School of Political, International and Policy Studies, University of Surrey, England. Recuperado de: <http://www.education-otherwise.org/HE/sameddis.pdf>
- EO. (2002). *Education Otherwise Research*. Recuperado de: <http://www.education-otherwise.org/EOResearch2002.htm>
- Monk, D. (2004). *Problematising home-education: challenging 'parental rights' and 'socialisation'*. *Legal Studies* (2004) Vol 24 (4).
- Neuman, A. (2004). *Home Schooling as A Fundamental Change in Lifestyle*. *Evaluation and Research in Education*, 17 (2)(3)
- Rothermel, P. (2002). *Home education: Aims, Practices and Outcomes*. Tesis doctoral, University of Durham.
- Rothermel, P. (2005) *Can we classify motives for home education?* *Evaluation and Research in Education*, 17(2)(3).
- Stuart, G. (2010). *Bad Policy Based on Questionable Statistics*. Recuperado de: <http://www.grahamstuarteducation.com/2010/02/15/bad-policy-based-on-questionable-statistics/comment-page-1/>
- Thomas, A. (1998). *Educating Children at Home*. Cassell Education.

Seguir la onda
- La experiencia de educar
en casa

Sorina Oprean

EN EUROPA HAY DECENAS de miles de familias que practican el homeschooling o educan e instruyen a sus hijos en casa. Es una opción educativa reconocida legalmente en casi todos los países occidentales.

Teniendo en cuenta que en los últimos decenios se ha demostrado que la escuela como institución no puede cubrir todas las necesidades educativas de todos los niños se hace necesaria una reflexión sobre las posibilidades que pueden ofrecer otros sistemas educativos que funcionen en paralelo con el convencional.

Hoy en día la educación/aprendizaje en familia/hogar es una corriente pedagógica creciente, plural y organizada y significa asumir de forma integral y responsable la educación de nuestros hijos -en los aspectos académicos, emocionales y morales- sin delegar ninguna de estas funciones en instituciones educativas presenciales, y con la libertad de contar con ayuda profesional en todos aquellos aspectos necesarios.

Es una opción educativa consciente y responsable que se decide teniendo en cuenta las necesidades de los menores y que siempre se lleva a cabo dentro del marco de respeto, libertades, derechos y deberes que establece la Constitución de un país.

Definición de la educación en casa

Significa asumir de forma integral la educación de nuestros hijos, tanto en los aspectos de la adquisición de conocimientos y habilidades, como en la transmisión de valores y principios, sin delegar ninguna de estas funciones en instituciones educativas, lo que no excluye el contactar con profesionales o especialistas para ampliar su educación.

El término **homeeducation / homeschooling** o, en sus variantes traducidas al español, **enseñanza en el hogar, enseñanza en familia, enseñanza doméstica, educación en casa** etc. puede definirse como “una educación a tiempo completo de niños en y alrededor de la casa

por parte de sus padres o custodios o por tutores elegidos por los padres o custodios” - Petrie, Windrass, and Thomas (1999: 6). Se trata en resumen de una **educación alternativa cuya responsabilidad es asumida por los padres de forma plena y consciente** y que persigue y logra los mismos objetivos que la convencional.

Motivos para educar en casa

Los motivos por los que educamos en casa son diversos: pedagógicos, ideológicos, morales, religiosos, y corresponden a las necesidades educativas específicas de nuestros hijos, ya que, en la mayoría de los casos, las familias se han dado cuenta de que el Estado no ha logrado, a través de las escuelas convencionales – tanto públicas como privadas –, ofrecerles soluciones concretas a las necesidades de sus respectivos hijos.

Las familias que educan en el hogar, provienen de todo tipo de orígenes, niveles de formación, poder adquisitivo y creencias. Algunos padres realizan la educación en el hogar desde el inicio. Otros desescolarizan por problemas o dificultades; pero, para todos, el factor común es la creencia en que la educación debe responder a un abanico de necesidades, intereses y estilos individuales de cada niño y que los padres, como primeros responsables, deben garantizar a su hijo la mejor educación posible.

Nuestra experiencia

Somos una familia compuesta por cuatro miembros: Adina, nuestra hija de 14 años, Radu, nuestro hijo de 12, mi marido, Enrique, y yo. En su momento empezamos a enseñar a nuestros hijos dentro del ámbito familiar y no a través de una escuela presencial porque deseábamos que aprendieran bien también mi idioma materno, el rumano - de tal forma que los niños nunca llegaron a ir a la guardería o al colegio. Este fue el motivo inicial, más tarde se añadieron otros de índole ética, filosófica y pedagógica.

¿Cómo nos organizamos?

En nuestro caso, la enseñanza en casa empezó de forma tan gradual y natural que nunca me había puesto a pensar qué hacemos

exactamente o por qué lo hacemos de esa forma y no de otra. Me di cuenta de que, de hecho, en la mayoría de las veces, estábamos muy organizados en torno a los niños y a lo que les apetecía hacer en cada momento a ellos.

El Hogar - reflejo de la vida diaria de la sociedad

A pequeña escala, el hogar es centro de trabajo, centro educativo, centro académico, centro lúdico-de ocio, centro gastronómico etc. Digamos que nuestra casa es un sitio para jugar, una biblioteca, un aula de estudio, laboratorio de física o de química, una sala de audiciones, un pequeño cine, un terreno para experimentos y alegrías, pruebas, fallos y éxitos.

El aprendizaje no está separado de la vida, ni está separado por parcelas individuales. Forma parte de la integridad de la vida cotidiana.

La casa en su faceta de centro académico-educativo ofrece lo siguiente:

- Independencia y autonomía suficiente para crear el propio currículo respetando los valores convivenciales fundamentales marcados por la constitución de un país.
- Estructura a la medida del alumno - al servicio de las necesidades de cada niño.
- Individualización didáctica y aprendizaje con retroalimentación.
- Recursos didácticos múltiples y de todo tipo.
- Organización integradora en base a grupos flexibles de estudiantes (familiares o amigos)
- Estructura didáctica comprensiva en torno a los principios del aprendizaje cooperativo y el respeto de la diversidad de forma real.
- Una base de aprendizaje social consistente en el respeto absoluto de los derechos humanos, los principios de la democracia participativa, la justicia social y los valores de solidaridad y convivencia pacífica entre todas las naciones.
- Consenso de los derechos y deberes de cada uno de los integrantes - diálogo y negociación diarios llevados a cabo con amor y cariño.

- Potenciar las capacidades de cada niño.
- Un modelo más idóneo para responder a las necesidades de los niños y a los grandes retos que las sociedades tecnológicas del siglo veintiuno están demandando.

Sistemas de aprendizaje

Existen varios sistemas de aprendizaje y cada uno da distintos resultados. Estimamos que la manera de aprender es igual de importante que el contenido de lo aprendido y un sistema de aprendizaje innovador debe ofrecer alternativas para todo el mundo durante todo el rato.

Quién aprende

Los padres guían y apoyan a sus hijos en su proceso de aprendizaje.

Los niños enseñan a los padres cómo debe tener lugar este apoyo.

Por lo tanto se trata de un proceso automático de feedback (retroalimentación) del que no siempre se es consciente.

Dinámica del proceso

La mayoría de las familias utilizan métodos pedagógicos en combinación según sus propias necesidades.

Muchos practican el método del "aprendizaje natural o autónomo" porque es el que mejores resultados suele dar.

Es el elemento interactivo el que más contribuye al éxito y a la eficiencia del homeschooling.

Actuar, probar, crear y no simplemente asimilar lo que alguien hizo (B. Nikitin 1980).

Pedagogías más usadas: Unschooling, Tradicional (School-in-a-Box), por Proyectos o Unidades, Clásico (Trivium), Charlotte Mason, Montessori, Waldorf, Multi-sensorial y Ecléctico.

Ventajas

Permite flexibilizar tiempos y metodologías ofreciendo una educación personalizada.

Favorece el desarrollo de ciertas destrezas académicas y sociales.

Se adapta a cualquier niño y respeta su individualidad.

El hogar no está desconectado de los problemas sociales y económicos que surgen a su alrededor, sino más bien al revés.

Permite el aprendizaje cooperativo.

La familia

Es el reflejo de la sociedad, como núcleo social - en el caso de los homeschoolers, el modelo educativo suele estar basado en el respeto mutuo, el cariño, la convivencia democrática, autogestionaria, el respeto a las diferencias, la cooperación.

El niño es el centro de la enseñanza por las siguientes razones:

- En la práctica, cada niño tiene un ritmo de aprendizaje, un estilo cognitivo, una motivación, y en general, todas las variables que median el aprendizaje de un niño son específicas suyas.
- Es absolutamente imposible que estas variables sean semejantes a las de otros niños (Molina, 1993)
- Qué podemos aprender de los educadores en casa
- Cuando las actividades escolares responden a las necesidades básicas de cada alumno no suelen aparecer problemas de indisciplina en el aula.
- Estas necesidades (gustos, deseos, intereses, aspiraciones, ideales) son el manantial de energía que se debe explotar para lograr un fin educativo. (Mallart, 1925:43)
- Compatibilidad entre juego y trabajo.

Ideas

Autonomía de planes de estudio y trabajo - no se puede ser democrata sin practicar la democracia (S. Molina).

El aprendizaje cooperativo implica un cambio radical en la manera de guiar a los niños en su proceso de aprender.

En un grupo de aprendizaje cooperativo todos los miembros son igualmente valiosos para el equipo - se trabaja a través de la responsabilidad individual y recompensas (el reconocimiento público del éxito del grupo de trabajo).

El día a día

A día de hoy, el día a día empieza con un horario estructurado que los niños mismos deciden. Lo único que les pido yo todos los días (exceptuando los fines de semana) es que hagan todos los días algo de lengua (castellano y rumano, a veces también inglés) y algo de matemáticas (sean operaciones o geometría). También todos los días es deseable que practiquen los instrumentos que tocan: piano (los dos), flauta y violín. A veces nos saltamos este esquema o bien porque empezamos más tarde de lo que nos proponemos, o porque surge algo, una salida o un tema muy de interés que nos hace aparcar lo demás. Todos estos "deberes" se hacen por la mañana, ya que por la tarde tienen clases extraescolares fuera de casa o simplemente quieren tener la tarde libre para utilizarla a su antojo. Por supuesto que hay vacaciones en las cuales los días se aprovechan de otra manera y los niños se dedican a otras tareas menos académicas, pero aún así nunca consideramos que pasa un día sin que ellos no hayan aprendido algo nuevo o afianzado algo conocido.

Utilizamos todo tipo de materiales didácticos, bien sea comprados, regalados, inventados; con libros españoles, rumanos o ingleses. Aprovechamos sobre todo la nueva tecnología de una forma muy eficiente.

El comentario más común de la mayoría de los padres es: "¿Cómo lo logras? Mis hijos nunca me hacen caso cuando les quiero enseñar algo – ya se sabe que los padres NO pueden enseñar a sus hijos, no les hacen ningún caso".

De entrada, enseñamos desde la paciencia y el respeto y luego, desde el amor – el amor a nuestros hijos, el amor a lo que enseñamos. Ya es sabido: sólo asimilamos y recordamos lo que amamos, sólo amamos lo que comprendemos y sólo comprendemos lo que nos enseñaron con amor y paciencia.

A menudo nos olvidamos quienes son nuestros hijos y tendemos a tratarlos desde la prepotencia y el poder de "ser los mayores". He caído muchas veces en este error, sobre todo al principio. Pero a lo largo de los años, en nuestro deseo de ser unos padres mejores, fuimos aprendiendo: primero con nuestros hijos (nuestros mejores "maestros"), y luego con la experiencia, con otros padres, con la lectura de muchos libros; y también con analizar los resultados y ver qué es lo mejor para nuestra familia. Ahora, desde hace años, procuramos siempre tratar a

nuestros hijos como si fueran nuestros iguales y nos merecen el mismo respeto que un adulto que nos pidiera que le enseñemos algo.

Otro de nuestros principios es el del “aburrimiento”. Cuando tenemos hambre comemos. Cuando nos aburrimos encontramos algo que hacer – acción que siempre nos enseña algo. En la mayoría de los casos, el aburrimiento es el hambre intelectual y hay que aprovecharlo. Se manifiesta en forma de preguntas o directamente en forma de pedido.

Por eso muy a menudo nuestro estudio tan estructurado al principio, en algún momento toma un giro inesperado y sigue como un juego. Casi siempre nuestros hijos nos preguntan cosas: donde está cierta ciudad, por qué funciona de esta forma nuestro coche, qué ocurría antes cuando no existía electricidad... Y nosotros, claro está, tenemos que contestar porque queremos aprovechar su impulso y porque contestar en la medida de lo posible a las preguntas de cualquier persona es también parte de este respeto que le tenemos. Además nuestro interés es que sepan cuanto más mejor a medida que lo van pidiendo. A veces no sabemos la respuesta exacta – entonces nos vamos al diccionario, enciclopedia, Internet, al amigo que sabe precisamente lo que preguntan los niños... o simplemente algún libro o un video. Otras veces, cuando sabemos cual es la respuesta, sobre la marcha vamos explicando y dando ejemplos muy prácticos y que ellos puedan entender fácilmente.

Hay etapas que se suceden, unas duran más tiempo, otras menos. Los niños estudian los temas según el interés que este puede presentar para ellos en distintos momentos de su crecimiento y maduración, según la evolución de los criterios de análisis o los mecanismos de aprendizaje.

También están los talentos naturales del niño – y este es otro principio que nos guía: las necesidades educativas específicas de los niños en función de sus intereses, talentos y necesidades diarias de resolver algo.

No sabemos qué van a ser de mayores, pero está claro que ahora pasan por esta etapa de “creación artística y física” que les llena y les ayuda a aprender cómo funciona su propio cuerpo a medida que van creciendo, cómo funciona su mente, cuales son sus límites y sus fuerzas, cómo está organizado físicamente este mundo y cómo encajan ellos mismos en él.

Nos damos cuenta ahora de que la etapa de la niñez (hasta los 13-14 años aprox.) es la etapa de un fuerte crecimiento físico, emocional y espiritual, es la etapa del descubrimiento del propio cuerpo (sí, dura mucho más de lo que parece ya que en esta etapa crecemos sin parar y continuamente cambian los parámetros físicos y de habilidades), es la etapa de asimilar y organizar la propia conciencia y de ir forjando la individualidad. Es una etapa muy creativa aunque se manifieste de forma distinta en cada niño.

En esta etapa parece que todo es superficial, que los intereses de los niños cambian cada rato; pero eso sucede muy a menudo porque han asimilado lo que les interesó durante un tiempo y ya no quieren o no pueden indagar más sobre el tema por el momento. Cuando tenemos un vaso pequeño y lo llenamos, está claro que la cantidad de agua será pequeña, pero ese es el volumen que tenemos. Imaginemos que tenemos un vaso telescópico (como los que se venden en todo a 100); a medida que le añadimos una anilla más, el vaso va creciendo, y cada vez entrará más agua en él. La única diferencia entre un vaso y la mente de un niño es que el vaso lo agrandamos a nuestro antojo o necesidad, mientras que la mente de un niño se va expandiendo independientemente de nuestra voluntad o fuerza física. Por ese motivo nosotros somos unos padres que "seguimos la onda" y esperamos que el "recipiente" vaya creciendo poco a poco y que pida más agua. Este método no nos ha fallado nunca hasta ahora: nuestros hijos van creciendo interior y mentalmente, y nos piden siempre más y más, cada vez nos preguntan más cosas, cada vez nos sorprenden con la agudeza de su lógica.

También los asemejo a veces con unas esponjas: acumulan conocimientos dando la impresión, sin embargo, de que no han acumulado nada y, de repente, un día ya lo tienen asimilado; justo cuando los padres pensamos que nuestro hijo se ha olvidado de lo que había preguntado hace un año, nos viene con una réplica o incluso explicaciones sobre el asunto que nos dejan pasmados y que demuestran que durante este período "inactivo" exteriormente, él le había dado vueltas y se había "empapado" de conocimientos e información; o simplemente había meditado y reflejado sobre ello.

En la infancia es cuando las necesidades del ser humano consisten en aprender habilidades manuales (para saber cómo se comporta nuestro propio cuerpo cuando trabajamos con él teniendo en cuenta que, durante muchos años, está en continuo desarrollo y cambio),

corporales (ejercicio físico que ayuda al desarrollo armonioso del cuerpo en su integridad), sociales (así aprendemos sobre nuestras propias emociones y comportamientos y sobre las relaciones humanas). En la infancia se necesita construir una personalidad equilibrada, una estructura mental flexible que nos permita más tarde transformarnos en un ser humano íntegro y armonioso, deseoso y capaz siempre de aprender (ya que, sabido es, aprendemos durante toda nuestra vida), saber profundizar sobre lo que nos interesa, saber deshacernos de estructuras obsoletas para dejar paso a otras nuevas, tener criterio y lógica para ser nuestros propios maestros.

El mundo está cambiando continuamente y más todavía ahora, en este último siglo y en lo que llevamos del nuevo; cada vez veo más necesaria esta flexibilidad de nuestro propio sistema interior de aprendizaje.

La gente me pregunta sobre los conocimientos académicos. Mi opinión – según mi propia experiencia y después de haber leído muchos libros sobre pedagogía y de ver cómo crecen mis hijos - es que los conocimientos académicos no se pueden asimilar de forma duradera y correcta si no existe un crecimiento flexible y armonioso de la personalidad, el cuerpo y la estructura mental del niño. Y esto, más o menos, empieza a estabilizarse a partir de los 13-14 años, como muy temprano, y sigue desarrollándose de forma más lenta durante toda la vida.

Eso es así porque para asimilar de forma correcta estos conocimientos académicos (que en la mayoría de los casos son pura teoría sobre diversos hechos de la vida) el ser humano necesita primero conocer de forma práctica estos hechos de la vida, necesita vivir la experiencia de la vida, necesita saber – ya lo he dicho – cómo está organizado el mundo que le rodea y esto es muy difícil aprenderlo de libros o de lo que te cuenta otra persona – eso hay que vivirlo. Hay un dicho muy sabio: “La experiencia es como una linterna que sólo ilumina el camino del que la lleva”. Es difícil, a veces imposible, aprender de la experiencia de los demás. También es difícil aprender de lo que te **dicen** los que te rodean, mientras que resulta muy fácil aprender de lo que **hacen** los que te rodean; de allí otro dicho conocido, “Predica con el ejemplo, no con la palabra”.

Se me ha argumentado que el hombre ha evolucionado mucho respecto al resto de los mamíferos y estoy de acuerdo – ya de entrada, una diferencia primordial es el neocortex, entre otras cosas - pero en ningún caso ha evolucionado tanto como para obviar los patrones de

aprendizaje y apego familiar, regidos por el cerebro primitivo, patrones que funcionan igual en todos los mamíferos y que hacen que - por desgracia o por suerte - el proceso de aprender sea más o menos el mismo en todos los mamíferos de este planeta; seríamos ilusos si intentáramos demostrar lo contrario. En otras palabras, para que el neocortex funcione bien, primero se debe cuidar el desarrollo armonioso del cerebro primitivo – lo que se llama el sistema límbico, el que controla las emociones. Si el cerebro primitivo no se ha desarrollado bien, de nada sirven los conocimientos académicos almacenados en el neocortex. Sin embargo, si el cerebro primitivo ha tenido un desarrollo pleno y armonioso, aún descuidándose los conocimientos académicos en los primeros 10 o incluso 20 años, nada impide que en cualquier momento se empiece un proceso de aprendizaje de los mismos ya que este proceso tendrá lugar sin problemas y con bastante gran rapidez: de sobra son conocidos los numerosos casos de adultos “analfabetos” que se han puesto a estudiar, incluso de forma autodidacta, y han completado con éxito y en poco tiempo su proceso de formación tan “tardío”.

Hoy en día estamos bombardeados con información y conocimientos académicos de todo tipo y los tenemos muy a mano en cualquier momento. Pero si esta estructura de la personalidad no ha tenido tiempo y circunstancias provechosas para desarrollarse correctamente la persona tendrá uno o los dos problemas siguientes: o no habrá asimilado de forma profunda los conocimientos académicos que se le impartieron antes de tiempo... o los ha logrado memorizar, pero no sabrá cómo utilizarlas de la forma más provechosa para su propio bien y el de los demás – y en definitiva, ese es el objetivo final de todos estos conocimientos, llegar a ser un ser humano sabio e informado al servicio de sí mismo y de la sociedad.

De hecho, confundimos demasiado el término “persona sabia” con el de “persona informada”. La persona sabia tiene la información y sabe qué hacer con ella. La persona informada tiene la misma información (o a veces menos), pero no sabe qué hacer con ella.

Intentamos que nuestros hijos sean unas personas sabias precisamente respetando su propio ritmo de aprendizaje y esperando a que ellos mismos vayan creciendo en todos los aspectos de forma equilibrada. Procuramos darles el mejor ejemplo (según nuestros criterios, claro está) y rodearlos de estímulos que consideramos buenos para ellos. Queremos que crezcan viviendo la vida en todos sus aspectos saludables y armoniosos.

Por ahora seguimos con la adquisición de habilidades, a saber, las lingüísticas, las matemáticas, las del pensamiento lógico, las físicas, las musicales y, sobre todo, las creativas y las plásticas; porque estas habilidades son la estructura básica para que, más tarde, empiecen a añadir también conocimientos académicos. Digamos que se necesitan por lo menos 12-14 años para saber cómo está organizado el mundo, saber en qué lugar se encuentra uno (según su propia percepción) y, en un final, saber quién es uno (digo "por lo menos 12-14 años", porque podría ser incluso más, eso depende del desarrollo de cada uno y de su propio ritmo; no se puede generalizar, ¡hay que seguir la onda!). Una vez que tenga respuestas a estas tres preguntas, ya el niño sabrá por fin qué quiere hacer y sabrá él mismo buscar la información para potenciar sus talentos y saber utilizarlos de forma integral y provechosa durante su vida. En definitiva se trata del desarrollo de la misma identidad del futuro adulto.

Titulación

Mucha gente nos habla de la titulación. Como todo en la vida, lo de los títulos puede tener dos lecturas: a lo mejor yo soy una mala madre porque al elegir esta opción de enseñanza mis hijos pueden quedarse sin títulos... o más bien, la sociedad en la que vivimos los castiga así a los "homeschoolers", por la razón que sea, al no prever unos mecanismos legales para que los alumnos educados de esta forma puedan acceder a estos títulos tan necesarios para la vida de adulto – opción que sí existe en otros países donde la enseñanza en casa está reconocida de forma oficial.

Cuando creamos la asociación, uno de nuestros objetivos fue este – por ahora lo sigue siendo. Hasta hace unos años existían los "exámenes libres" que permitían a todo el mundo, sea niño o adulto, haya sido educado en una institución oficial o en casa con un tutor, presentarse para sacar su título correspondiente. Hoy en día esta opción ha desaparecido perjudicando así a muchos niños con necesidades especiales o a los que puedan optar por la enseñanza en casa. En la asociación tenemos varias familias con hijos superdotados, hiperactivos, disléxicos o simplemente con otro ritmo o método de aprendizaje – métodos de aprendizaje todos ellos válidos, ya que permiten que los niños se desarrollen y aprendan de forma normal y sin muchos problemas. Sin embargo, todos chocan con la misma barrera: a los

16 años (o, en el caso de los superdotados que acaban más rápido su formación, antes de cumplir los 16) no tienen derecho a presentarse a unos exámenes libres para sacar su título (y, de paso, demostrar una vez más fehacientemente que la enseñanza en casa funciona). Creo que es un reto que la sociedad y los políticos deberán asumir en un futuro no muy lejano: en un país democrático como el nuestro debe existir la libertad para poder elegir la enseñanza que mejor convenga a los hijos.

Pensando en otra pregunta que se me hace – “¿pero la escuela no es obligatoria?” – me gustaría puntualizar que, en la medida de lo posible, no se deberían confundir los dos términos: “enseñanza básica obligatoria” (un objetivo en sí) con “escolarización obligatoria” (una mera vía para llegar al objetivo). Junto con la escolarización convencional deberían existir otras vías para obtener la enseñanza básica obligatoria. Entiendo que lo **obligatorio** debería ser el contenido de la enseñanza, y no el modo de obtenerlo. La escolarización se llama “obligatoria” porque el Estado la pone a disposición de los ciudadanos que necesitemos o queramos utilizarla para nuestros hijos. De aquí a que se obligue a todos a utilizarla, sería como poner a disposición de los ciudadanos un servicio de comedor para utilizarlo según las necesidades de cada uno y luego, acto seguido, obligar a TODOS los ciudadanos a utilizarlo para así asegurarse de que todos nos alimentamos bien, transformando así lo que era un derecho en un deber. En un estado democrático estas situaciones no pueden y no deben darse en ningún ámbito. Creo que la escuela es un gran logro social y no debería desaparecer bajo ningún concepto, pero sería deseable que co-existiera junto con otras opciones de enseñanza.

Una vez que los trabajadores sociales se aseguran de que no se trata de un caso de “absentismo escolar y/o abandono y desidia familiar”, sino de una decisión responsable y consciente, suelen dejar a la familia en paz. Sería ideal que esta fuera la actuación en todo el estado español, pero a veces nos encontramos con casos más complicados, consecuencia de la falta de información de la administración y del reconocimiento oficial del derecho que tenemos los padres a elegir libremente la educación más idónea para nuestros hijos, siempre, eso sí, dentro del marco constitucional y velando por los intereses y la felicidad y salud de los menores; porque, de todas formas, entiendo que el derecho de los padres a enseñar a sus hijos en casa no puede pisar el derecho de los niños a recibir una enseñanza básica obligatoria.

Socialización

Se pregunta mucho por la “socialización”. Una definición válida que encontramos en Wikipedia:

La **socialización** es el proceso mediante el cual los individuos pertenecientes a una sociedad o cultura aprenden e interiorizan un repertorio de normas, valores y formas de percibir la realidad, que los dotan de las capacidades necesarias para desempeñarse satisfactoriamente en la interacción social; aún más allá de esta, puesto que las habilidades intelectuales y emocionales se adquieren a través de actividades interactivas, numerosas corrientes psicológicas y filosóficas sostienen que la identidad individual —es decir, el concepto que la persona tiene de sí misma, sus modelos cognitivos y sus impulsos emotivos— es ella misma el resultado de la socialización.

Es evidente que la familia es el elemento socializador por excelencia; aún nombrándose la escuela u otras instituciones como elementos socializadores secundarios, tengo serias dudas de que estas mismas cumplan en la práctica con su papel socializador descrito. Veo difícil que, en un grupo de 20-30 niños, ellos mismos sepan enseñarse uno a otro un “repertorio de normas, reglas y formas de percibir la realidad”; y el que haya unos profesores encargados de enseñar conocimientos académicos no significa que logren transmitir eficientemente este repertorio de normas etc.... de hecho, la queja actual es que los profesores no logran hacerlo y esto lleva ocurriendo desde hace ya un par de décadas, por lo menos.

Nada ni nadie impide que esta transmisión de normas y reglas las haga de forma eficiente la propia familia (con una proporción de muchos más adultos por niño - padres, tíos, abuelos - por lo tanto, con muchas más posibilidades de éxito que un solo adulto frente a 20-30 niños), ya que, si la vida transcurriera de forma natural, sin la intervención de ninguna institución, la socialización se compondría de esta interacción con la familia en los primeros años y luego, a medida que el niño crece, esta misma interacción se amplía hacia mayores círculos humanos – los seres humanos estamos programados desde que nacemos para vivir en comunidad y buscar a nuestros semejantes para aprender de ellos. Dentro de un entorno familiar y sin tensiones, todos los niños suelen empezar el proceso de socialización sin ningún tipo de bloqueo, aún en el marco de las características y talentos sociales de cada uno.

Supongo que esta pregunta suele surgir siempre porque, una vez más, se produce una confusión entre dos términos: "socializar"(1) con "estar en contacto con niños y jugar con ellos; ser sociable"(2).

Si pensamos en el sentido original de la palabra (1), ya hemos comprobado que, según la definición del diccionario, nuestros niños están aprendiendo "un conjunto de reglas establecidas etc." diariamente no sólo dentro de su familia, sino también dentro de la sociedad: con los amigos, vecinos, vendedores, funcionarios que nos atienden, profesores... no hace falta una institución especial para que este proceso tan natural tenga lugar, simplemente hay que vivir con normalidad y dejarse integrar sin tensiones.

En cuanto al segundo "falso" sentido (2), nuestros hijos están en contacto continuamente con sus compañeros de clases de música, con hijos de amigos nuestros, o simplemente con adultos de la familia o amigos con los que juegan, hablan, comparten actividades, aprenden. El hecho de que las edades son ligeramente diferentes hace esta interacción más rica aún: de los niños mayores se aprende igual que de los más pequeños.

De hecho, encuentro este segundo aspecto muy importante ya que es en esta interacción con niños cuando ellos están muy relajados (juegan con sus "iguales") y además están en igualdad de condiciones físicas. Desmond Morris decía en uno de sus libros que si un adulto se pusiera a correr igual que un niño, después de un minuto estaría agotado. Sin embargo los niños son capaces de prolongadas actividades físicas (correr, saltar, girar, trepar) que no suponen ningún esfuerzo para ellos. Eso es así porque están en un proceso de crecimiento físico; los huesos, los músculos, la circulación sanguínea, todo se va desarrollando en función de las actividades a las que está sometido el cuerpo del niño. La naturaleza tiene su propio mecanismo de asegurarse que este va a crecer de forma fuerte, sana y armoniosa: ha dotado al cuerpo infantil (y esto es válido para cualquier mamífero) de una energía física y una resistencia al esfuerzo físico enorme, de tal forma que los niños que no logran utilizarla hasta se ponen enfermos a veces. Así que siempre es mejor utilizar la energía física de pequeño para lograr tener un cuerpo sano de adulto.

Hoy en día los niños pasan poco tiempo jugando, en general, y casi nada al aire libre o en la naturaleza. Se me argumenta a veces por algunos padres que ellos sí que llevan a sus hijos a actividades depor-

tivas o al parque. No es lo mismo. Un niño que ha tenido siempre la oportunidad de jugar de forma libre a su manera junto con otros niños conoce sus propios límites en gran medida y no suele forzar el cuerpo para hacer algo que no le conviene. Los niños acostumbrados a hacer actividades físicas por su cuenta suelen calibrar rápidamente la situación y, según sus propias conclusiones hacen el esfuerzo... o no. Hay niños a los que calificamos (injustamente) de "miedosos" por no trepar a un árbol o no correr tanto con la bici; es porque ellos interiormente valoran sus límites y actúan en consecuencia, lo que más bien denota una inteligencia interior y mucho sentido común y no miedo.

Aprender, estudiar, instruirse... para mí no es lo mismo que memorizar. El acto de memorizar no implica el mismo proceso que aprender a hacer algo. Aprender a utilizar el cerebro – al final, de esto se trata – es un arte y una habilidad y, como cualquier otra habilidad, mejora con la práctica.

El ingrediente clave de la práctica eficiente es la conciencia. sencillamente hay que mantenerse centrado sobre lo que está debajo de tus ojos, en tus manos. Es esencial que el niño practique sin juzgar sus progresos o sus habilidades. Todo esto se puede hacer más tarde, lo que mejor funciona en el momento es mantener una atmósfera interior que contribuya a relajarse para así aprender con mayor eficiencia. Hay que disfrutar del proceso de aprendizaje y hay que celebrar todos los descubrimientos.

Los niños están aprendiendo nuevas habilidades (sociales, prácticas, mentales) y, muchas veces, sólo están mostrando impaciencia consigo mismos, sobre todo, porque nosotros, los adultos, les transmitimos esta impaciencia en nuestro deseo de verlos mejor instruidos. Intento no caer en este error con mis hijos, siempre procuro animarles, pero de una forma relajada, porque está claro que sus habilidades están en un constante estado de refinamiento. Se trata simplemente de nutrirse a sí mismos: el encontrarse tan cómodamente consigo mismos como lo estarían con alguien a quien aman. La eficiencia y la comodidad deben ir juntas.

Intento no permitirles llegar a desanimarse, ni a frustrarse. Creo que lo ideal es ver todo esto como una exploración, un juego – esta actitud anima al aprendizaje continuo. Si uno siente frustración, sólo es porque está aprendiendo algo que no sabía antes.

Todo esto hace que el niño tenga confianza en sí mismo y en sus capacidades de aprendizaje – esta confianza es una de las más valiosas herramientas que le podemos entregar nosotros, los padres, porque es la que le permitirá llegar a ser un adulto inteligente y sabio.

Situación en España y ALE

Nuestra asociación nació en enero de 2003 con el ánimo de reunir los intereses de aquellas familias que enseñan en casa de forma **consciente y responsable** a sus hijos y optan por objetar la escolarización tradicional.

Como asociación intentamos llegar a un entendimiento con la Administración para que esta opción educativa se reconozca de forma oficial y no se criminalice a las familias que la practican y, al mismo tiempo, deseamos ofrecer respaldo social y emocional a las familias, normalizar esta vía de enseñanza y sensibilizar a la sociedad frente a las distintas necesidades educativas de los niños de hoy en día. Entre algunas de nuestras actuaciones caben destacar: charlas y conferencias en diferentes lugares e instituciones por todo el Estado, participación en ferias de ámbito alternativo, colaboración con diversas entidades del mundo de la Crianza y la Educación, apariciones en prensa, contactos con diferentes Administraciones y Defensores del Pueblo de las distintas comunidades españolas.

Los objetivos de nuestra asociación son:

1. Defender el derecho de las familias a educar y enseñar a sus hijos, de forma plena, responsable y consciente, en el propio hogar.
2. Facilitar información sobre esta opción educativa a todas aquellas personas que se interesen por ella.
3. Crear redes de apoyo entre las familias que enseñen a sus hijos en el hogar.
4. Reclamar el reconocimiento legal de esta opción educativa de manera que se puedan obtener, sin penalización de edad, las certificaciones académicas oficiales presentándose por libre a las pruebas que existan en la enseñanza presencial (Graduado en Secundaria, Prueba General del Bachillerato, Prueba de Acceso a la Universidad y otras)
5. Procurar un intercambio enriquecedor entre la escolarización en el hogar y las instituciones educativas.
6. Mantener contacto con otros grupos afines, dentro y fuera del estado español.
7. No vincularse, ni ser portavoz de ningún movimiento político, confesional o pedagógico.

En este momento buscamos conseguir, dentro del estado español, el mismo reconocimiento del que goza la Enseñanza en el Hogar en **casi todos los países de la Unión Europea, en América del Norte (EEUU y Canadá), Australia y parte de Asia (India, Japón)**, porque nos encontramos en una situación de **desventaja** frente a otros países de nuestro entorno económico y cultural que tienen más opciones educativas para ofrecer a sus hijos aparte de la escuela tradicional.

Nosotros, padres, madres y tutores legales, **principales responsables de la educación de nuestros hijos**, creemos en una educación que permita adquirir competencias para ser ciudadanos responsables e íntegros en un mundo cambiante, capaces de gestionar los conflictos personales y entender la gran cantidad de datos e informaciones que son característicos de nuestro tiempo, pero **no creemos posible que este objetivo se consiga por todas las personas a través de la misma vía. La Enseñanza en el Hogar es una alternativa válida en una sociedad madura, plural y auténticamente democrática.**

Bibliografía

- ALE. (2009). *Educar en casa día a día*. España: Editorial OB STARE.
- Davis, R. (1994). *El don de la dyslexia*. Madrid: Editorial Editex.
- Gatto, J.T. (1999). *The Fourth Purpose* (Address presented on Thursday April 8th at HEC'99).
- Goodall, J. (1983). *In the Shadow of Man*. Editorial Houghton Mifflin Company.
- Greenberg, D. (1987). *Free at last..* Framingham: Editorial The Sudbury Valley School.
- Harding, E. & Riley, P. (1986). *The Bilingual Family*. Cambridge: Cambridge University Press,
- Holt, J. (1982). *How Children Fail*. Lawrence: Editorial Merloyd Lawrence.
- Holt, J. (1983). *How Children Learn*. EEUU: Editorial Perseus Books.
- Holt, J. (1995). *Freedom and Beyond*. Portsmouth: Editorial Boynton/Cook Publishers HEINEMAN.

- Holt, J. (2005). *The Underachieving School*. EEUU: Editorial Sentient Publications.
- Honoré, C. (2004). *In Praise of Slow*. San Francisco: Editorial Harper.
- Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. Mexico: Editorial Joaquín Mortiz/Planeta.
- Mendizá, M. & Pearce, J.C. (2002). *Magical Parent Magical Child*. SUA: Editorial In-Joy Publications.
- Molina, S. (2007). *La escolarización obligatoria en el siglo XXI*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Morris, D. (1998). *The Human Sexes*. Inglaterra: Editorial Thomas Dunne Books.
- Morris, D. (1999). *The Naked Ape*. EEUU: Editorial Random House Publishing.
- Neill, A. S. (1992). *Summerhill*. España: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Neill, A. S. (1949). *The Problem Family*. Londres: Editorial Herbert Jenkins.
- Nikitin, L. & Nikitin, B. (1990). *Educación no tradicional en familia*. España: Editorial Progreso Moscú.
- Redondo, A.M. (2003). *Defensa de la Constitución y enseñanza básica obligatoria*. Valencia: Editorial Tirant Lo Blanch.
- Rothermel, P. (2002). *Home-Education: Aims, Practices and Outcomes*. Universidad de Durham, Inglaterra. Recuperado en abril de 2010, de: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002197.htm>
- Wild, R. (1999). *Educación para ser (Vivencias de una escuela activa)*. España: Editorial Herder.
- _____. (2006). *Learner-Managed Learning and Home Education: A European Perspective*. Editado por Leslie Safran Barson junto a Learning Unlimited y Educational Heretics Press.

*Aprendizaje, escolarización
y educación en casa: una
cuestión sistémica*

Blane Després

Introducción

En un texto investigativo del trabajo comercialmente exitoso *“La quinta disciplina”* (1992), Senge et al (2000) declaran que,

Los niños necesitarán siempre lugares seguros para aprender, tendrán la necesidad de lanzarse cojines para saciar su curiosidad dentro del inmenso mundo y requerirán de lugares para hacer la transición de su hogar a la gran sociedad de pares y adultos. Es por esto, que una cultura dedicada al aprendizaje, debería dirigir sus recursos a esas instituciones que contribuyen más, a formarnos en nuestro proceso como aprendices (p. 4).

¿Qué puede hacerse para asegurar que los niños reciban la mejor educación? Aunque la educación pública se piensa como la primera respuesta a esa pregunta, al mencionar también escolarización o educación en casa, lo más probable es que genere cierta perplejidad, incredulidad e inclusive, sospecha o menosprecio. Cooper y Sureau (2007) señalan que: “la educación en casa es vista también, como un ataque directo al apoyo público y universal de la educación institucionalizada, por tanto, los críticos de la educación sin escuela, ven a menudo a estas familias limitadas, restringidas, opuestas al estado y como un ejemplo de capullos en crecimiento” (p. 7. Ver también Beck, 2008).

En uno de sus primeros artículos, la revista “Time” menciona que uno de los beneficios de la educación en casa es la creciente aceptación y agradecimiento por parte de instituciones educativas posteriores al bachillerato y que debería comenzar a aplacar el descontento del sentir público sobre el tema (Winters, 2000). Aún sigue siendo una realidad en el momento de publicar este artículo, que prevalece la desinformación e ignorancia acerca de los continuos hallazgos positivos de investigaciones en relación con la educación desde casa (e.g. de Hoogh, 2007; de Hoogh & Hoogeveen, 2007).

La educación pública y la educación en casa están en desacuerdo la una con la otra, pero no por las razones superficiales que usualmente se argumentan como, la acreditación (sólo los profesionales están en la capacidad de enseñar) o la socialización de los niños (Cfr. Beck, 2008; Harding & Farris, 2003). Estos puntos son importantes pero no son las razones críticas que entretejen el debate; para comprender plenamente el asunto, que afecta tanto a la educación pública como a la educación desde casa, solamente una consideración sistémica nos aportará la claridad que requerimos para tomar decisiones bien fundamentadas en relación con la educación, inclusive la educación sin escuela. Lo que se ha escrito para determinar dicha información son apenas vistazos de lo compleja que es la educación en general y particularmente, la educación desde casa.

Tomando un camino diferente que estudia la educación sin escuela y las inquietudes que al parecer esto ocasiona, este documento comenzará con una visión general de la educación pública, concebida como el único organismo legítimo de aculturación de la sociedad dominante y, la creciente resistencia que se percibe en contra de las prácticas competitivas que son percibidas. Examinaré entonces, la educación en casa como un problema público que aparentemente perturba el "Ethos" de la educación institucionalizada. Para proceder con la investigación, propondré una estrategia sistémica que abarque un análisis apropiado de la misma y un diálogo acerca del problema; finalmente, señalaré algunas conclusiones.

El canon de la escuela institucionalizada

La educación que se institucionaliza como formal en muchas naciones y culturas alrededor del globo, nos recuerda el medio de aculturación del estado y que su efectividad o eficiencia depende de una cultura dominante y de la situación política del estado. Por ejemplo, aquellos países que practican unas reglas autocráticas rígidas se vanaglorian de poseer una continuación más efectiva del discurso político dominante, mientras que los países más liberales de occidente han tenido que reformar, cambiar e improvisar en todas las áreas de la educación.

Ebel (1972) pregunta de manera retórica: "¿Para qué son las escuelas?" (p.3). Parte de la dificultad de esta discusión es el rango de creencias que rodean no solamente varios propósitos educativos articulados, sino también, la equidad en las reacciones de los partici-

pantes en contra de las presiones políticas y de las interpretaciones sobre los fines educativos. El antropólogo Jules Henry afirma que: “La escuela cambia al niño dándole un yo que la escuela pueda controlar y luego asistir” (Cfr. Contenta, 1993: 28).

Parte del proceso de aculturación de la gente joven es visto como la reacción del individuo hacia la imagen ideal del estado. En ese sentido, el comentario de Henry es similar al artículo de Parkinson (2002), el cual refiere el lugar del trabajo y la contratación de una generación de niños “digitales” cuando menciona: “Después de todo, la educación que le damos a nuestros niños, particularmente en el bachillerato en la educación superior, busca parcialmente renormalizar su comportamiento con un modelo en el que nosotros (y sus profesores) nos sentimos más cómodos” (<http://www.cioinsight.com/article2/0,3959.389112,00.asp>).

Según Contenta, la escolarización es la práctica del currículo oculto, que es esencialmente, un currículo de la “sumisión” en el que se obliga y se entrena a los estudiantes. Esta es la aplicación de la ley del *status quo* y de los ideales de la sociedad dominante, inclusive, si están en contraposición (p. 179).

Es posible observar cómo estas aproximaciones críticas a los propósitos de la educación, tales como la conexión entre la mente, el cuerpo y el espíritu, deben agregarse o tratarse de manera central en la educación sin escuela para impulsarla fuera de su propia esfera hacia el vasto mundo.

Educación sin escuela

Se considera en gran medida, que la educación sin escuela se ve obstaculizada debido a la cosificación de la educación institucionalizada como un privilegio y como el organismo legítimo impuesto por el estado; es así que, el “estado” representa dos contextos: el político y la cultura geopolítica dominante. La lucha –y éxitos- que han tenido los instructores y los instruidos de la educación sin escuela en diversas sociedades, representa el síntoma de una realidad compleja que parte de la necesidad de una investigación a profundidad (Arai, 2000; Aurini & Davies, 2005; Brabant, 2004; Guterson, 1992). Las razones de esta necesidad no se equiparan con lo que debe hacerse con la comprensión fragmentada de una realidad compleja que caracteriza

tanto la investigación en curso, como los rasgos sociales provenientes de las reacciones hacia la educación sin escuela.

¿Cómo lograr entender de la mejor manera este tipo de educación, teniendo en cuenta sus beneficios, que van desde la comprensión de una comunidad, las suposiciones postsecundarias, el empleo y la inclusión social? Esta pregunta es la más importante, no por el incremento del fenómeno de la educación en casa, sino por el impacto potencial que pueda tener (y que está teniendo) en las comunidades, los educadores, los legisladores, los empleados y las instituciones técnicas y de educación superior.

Un hallazgo preliminar en el momento de escribir este documento, señala una agenda de investigación fraccionada con respecto al tema, puesto que no se ha hecho un estudio sistémico en el que todos los elementos de un problema sean examinados o por lo menos, reconocidos. En la educación sin escuela, por ejemplo, una lista parcial de elementos, que se encuentran interconectados con ella, implican consideraciones filosóficas tales como la visión de mundo de los padres y de las demás personas con respecto a los propósitos de la educación. Otras preguntas incluyen el cómo debería funcionar y dónde; aquellas que tratan el tema de la infraestructura que involucra el manejo, los recursos, las líneas de tiempo y las acciones. Adicionalmente, las preguntas sobre el costo personal que tiene que ver con la parte emocional, física y los factores espirituales; e interrogantes relacionados con el costo de la comunidad, la distribución del bien común, sostenimiento, recursos, entre otros; todas ellas se convierten rápidamente en un punto a examinar, por lo tanto, debemos estudiarlas.

De esta manera, un estudio sobre la educación sin escuela se puede enfocar en las elecciones familiares, las decisiones prácticas acerca del currículo, la existencia cotidiana o los resultados educativos de los niños después de años de educación en casa; estos son apenas parte de una mirada de la generalidad que únicamente puede brindarnos un panorama fragmentado de lo que la educación encierra. Esta información tampoco nos da luces acerca del costo que representa para los padres el haber optado por permanecer en casa como profesores que emprenden una labor tutelar, casi personalizada para su(s) hijo(os), pues solamente existen estudios sobre las políticas del movimiento "educación sin escuela" desde hace algunos años (e.g. Stevens, 2001). Pero, ¿cuáles son los efectos, positivos o negativos,

de un estado con niños que han sido educados en casa? Este es un tipo de información que demanda un estudio exhaustivo que oriente a los docentes, tutores y padres de familia. La educación sin escuela tiene un efecto positivo (que no puede enfatizarse lo suficiente) que se ha confirmado por ejemplo, en los niños participantes. Entonces, se necesitan más estudios, aunque esto requiera de una variedad de temas y aspectos interrelacionados, ya que, lo que una cultura desea es ofrecer la mejor educación posible para sus hijos, sin que se omita un estudio con la precisión posible.

Una visión de los sistemas

Con el fin de tener una perspectiva más amplia de la educación, es necesario considerar la aplicación del pensamiento sistémico (Després, 2008b) o estudiar cómo un evento en su totalidad se interconecta con factores relacionados (por ejemplo, la comunidad, las escuelas e instituciones, las suposiciones, expectativas y las predisposiciones), así como los participantes que intervienen en dicho fenómeno o situación (Després, 2004). Muchas de las discusiones alrededor de la educación sin escuela tienden a enfocarse, en su mayoría, en algunos puntos de funcionamiento o en los resultados, como el rol del estudiante (Cfr. Arai, 2000; Aurini & Davies, 2005; Brabant, 2004; Jones & Gloeckner, 2004; Luffmn, 1997; Reich, 2002). Sin embargo, estos no son los únicos elementos de la realidad completa en torno a la educación en casa.

A fin de hacer comprensible el fenómeno de la educación sin escuela, esta investigación se centra en el tema de la educación y sus implicaciones; para tal fin, propongo una "matriz FoRSE" a fin de categorizar los puntos sobre los cuales la discusión yace y determinar el grado de interconexión del estudio. Para el caso de la educación en casa, preguntas como: "¿Dónde comenzamos?" o "¿Cómo perseguimos o podríamos seguir esta práctica?", son cuestionamientos naturales que pueden responderse a partir de una investigación profunda, para lo cual propongo un estudio comprensivo del fenómeno. Esto no quiere decir que se requiera de una investigación intensa y que anteceda la práctica de la educación desde casa, por el contrario, se debe tratar de una investigación factible en progreso.

La matriz FoRSE

“La matriz FoRSE” surgió de los primeros hallazgos de un estudio asociado de negocios y educación (Després, 2003). La FoRSE es una matriz de 3x3, que expone los factores interrelacionados de un evento sistémico o de una escala completa; de esta manera, un investigador o un participante podría comprender plenamente los factores que comprometen ese evento en cualquier situación. Inclusive, al llevar a cabo una investigación preliminar, es seguro utilizar una matriz FoRSE debido a que ésta faculta al investigador a determinar la línea corriente de pensamiento (o hallazgos investigativos, artículos y lecturas) en el contexto de todos los elementos que intervienen o de los factores que emanan de esa situación. En otras palabras, al completar esta matriz con la información de varios escritores, es posible determinar hacia qué punto se centran las tendencias de la gente y lo que hace falta.

La matriz FoRSE provee un medio comprensivo para exponer y examinar los elementos que se hallan ligados o las partes que conforman una situación (problema, asunto, política, tema, etc.), puesto que su utilidad y su singularidad radican en la habilidad de demostrar visiblemente los elementos relacionados que contribuyen en una situación, así como determinar y exponer la congruencia, discordia o tensiones sin resolver, del grupo de matrices sistémicas (propósitos, forma o diseño e infraestructura) y las principales categorías de elementos o partes constitutivas, propiedades, variables o componentes. Esta categoría de elementos compromete el ámbito filosófico (lo moral, lo metafísico y lo epistemológico racional), el ámbito emocional, físico y espiritual (el costo o impacto personal y el bienestar) y la comunidad o el interés común (el costo o impacto socio-político – Després, 2005 – 2004). Por cada una de las categorías de elementos, hay una serie de preguntas puntuales que van más allá y que guían el análisis.

Lo que esta discusión sugiere, es que la investigación sobre la educación sin escuela –y tal vez, investigaciones en otras áreas de interés humano- podría beneficiarse enormemente de un análisis sistémico, poniendo como base los intereses de las áreas examinadas por los investigadores, el tipo de enfoque que se revela (por ejemplo, un grupo, categoría o pregunta particular en la matriz) y el lugar en donde los investigadores y participantes necesitan enfocarse o utilizar más tiempo (ver Després, 2007^a y 2007^b). Igualmente, la matriz FoRSE es una herramienta útil para los investigadores, ya que determina el

punto en donde se hallan sus discusiones o aciertos en relación con una situación que está siendo investigada, para el caso, la educación sin escuela.

Conclusiones

Lo que se debe comprender de este breve estudio sobre la educación desde casa, es que el canon de la educación institucionalizada, como cualquier organización religiosa y burocrática, es un constructo sagrado ligado al proteccionismo aunque, a pesar de que esa preservación provenga de su propio riesgo futuro. Esta protección se debe a las posibles ideas tiranas, las ideologías, las filosofías e inclusive, a la infinidad de visiones de la cultura. En consecuencia, la educación que apoya el estado está en desventaja en cuanto a la exploración de prácticas innovadoras y del gran cambio del sistema, de la aceptación o rechazo de métodos de aprendizaje alternativos, tal como la educación sin escuela (Carnie, 2003; Després, 2008a) y a una transformación lo suficientemente enraizada que no le permite moverse de su pasado institucional hacia un futuro nuevo.

Es importante comprender otro aspecto de la educación sin escuela, pues sufre un gran rechazo público a causa de una perspectiva restrictiva que tiende a apoyar el canon de la educación institucionalizada (ver Gaither, 2008: "Por un estudio profundo de la historia de la educación sin escuela"). No obstante, se han producido adelantos parciales en la aceptación de este tipo de prácticas educativas en algunas áreas del mundo, como en algunas partes de Canadá, los Estados Unidos y Europa. Existen muchas otras culturas que rechazan tajantemente la educación desde casa como un movimiento cultural que contrarresta y que traiciona la lealtad del bien colectivo social del estado (cfr. Beck, 2008; Cooper and Sureau, 2007). Cooper y Sureau concluyen su obra con la historia de la educación sin escuela y señalan: "A pesar de la presión política para ajustarse, las familias que educan desde casa han cambiado y hoy en día están bien informadas, son activas e influyentes (todas estas cualidades son críticas para la vida política de una sociedad" (p. 26).

Los aspectos de la enseñanza en casa son de naturaleza pragmática, tales como escoger el currículo o pautas correctos, en qué lugar poner un espacio de estudio en casa, evaluar y reportar o asegurarse

del aprendizaje sin caer en comparaciones en contra de los pares; todos estos se convierten en interrogantes legítimos, que usualmente se utilizan para apoyar a la comunidad de redes de personas que trabajan educando en casa, especialmente, las madres de familia, puesto que estos padres se sienten solos y limitados en la rutina de la escuela y en el brindar toda su atención a los niños día tras día; por lo tanto, surge la necesidad de crear redes y otras acciones proactivas que aseguren los propósitos originales y el deseo de iniciar una educación en casa como una opción viable, sustentada y fomentada.

Todos desean comprender profundamente la educación y/o encontrar el mejor proceso de enseñanza en casa, lo cual, se consideraría como la pregunta principal de su propósito. Aunque se trata de una labor ardua desde el principio, un examen sistémico expondría los elementos críticos que se interconectan, así como la incongruencia de los riesgos, puesto que no es objetivo de esta investigación evitar el estudio de estas inconexiones. En lugar de ello, es importante notar las incoherencias inevitables de los elementos que nos llevan a aclaraciones profundas, a una mejor valoración de las diferencias, a decisiones acérrimas en relación con los compromisos, los costos propios y de los otros, a continuar con el diálogo de lo que lo constituye y cómo moverse más allá respecto de lo que en realidad es la mejor educación para los niños.

Referencias

- Adler, Mortimer (1988). *Reforming education: The opening of the American mind*. Edited by G. Van Doren, New York: MacMillan.
- Arai, A. Bruce (2000). Reasons for home schooling in Canada. *Canadian Journal of Education*, 25(3): 204–217.
- Aurini, Janice; & Davies, Scott (September 2005). Choice without markets: Homeschooling in the context of private education. *British Journal of Sociology of Education*, 26(4): 461–474.
- Badman, Graham (2009). *Report to the Secretary of State on the Review of Elective Home Education in England*. Norwich, UK: The Stationery Office, Crown Copyright 2009.
- Beck, Christian W. (2008). Home education and social integration. *Critical Social Studies*, No. 2: 59-69.

- Brabant, Christine (2004). L'éducation à domicile au Québec: Les raisons du choix des parents et les principales caractéristiques sociodémographiques des familles. Mémoire présenté à la Faculté d'éducation en vue de l'obtention du grade de Maître ès arts (M.A.), Maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke, PQ [Unpublished Masters thesis].
- Carnie, Fiona (2003). *Alternative approaches to education: A guide for parents and teachers*. London, UK: Routledge-Falmer.
- Contenta, Samuel (1993). *Rituals of failure: What schools really teach*. Toronto: Between the Lines.
- Cooper, Brian S.; & Sureau, John (2007). The politics of homeschooling: New developments, new challenges. *Educational Policy*, 21(1): 110-131.
- Curry, Brian; & Temple, Tierney (1992). *Using curriculum frameworks for systemic reform*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Darling-Hammond, Linda; Hightower, Amy M.; Husbands, Jennifer L.; LaFors, Jeannette R.; Young, Vicki M.; & Christopher, Carl (2005). *Instructional leadership for systemic change: The story of San Diego's reform*. Leading Systemic School Improvement Series, No. 3, F.M. Duffy, Ed. Lanham, MD: ScarecrowEducation.
- de Hoogh, Simone (2007). Home-Education: A successful educational experiment? *Mensa Research Journal* 38(3): 35-39.
- de Hoogh, Simone; & Hoogeveen, Leanne (2007). East West home's best? The prospects of home education for gifted children. In 'Policies and programs in gifted education' K. Tirri & M. Ubani, Eds., *Studia Paedagogica* 34, Helsinki Finland: University of Helsinki, Department of Applied Sciences of Education: 81-91.
- Després, Blane (2003). *Systems in Tension: Perceptions of Business and Education in Partnership*. Unpublished dissertation, Centre for the Study of Curriculum and Instruction, Faculty of Education, UBC, Vancouver, BC.
- Després, Blane (2004). Systemic thinking and education leadership: Some considerations. *International Electronic Journal For Leadership in Learning*, 8(7), University of Calgary Press, <http://www.ucalgary.ca/~iejll/>

- Després, Blane (April, 2005). Introduction to the SyFIA (Systemic Factors Inventory Analysis) Matrix: A Meta-analysis tool for understanding complexity. Paper presented at the *American Education Research Association (AERA) Annual Meeting*, Montréal (Special Interest Group: Systems Thinking in Education).
- Després, Blane (2007a). Have we (un)covered everything? Re/connecting research through applied systemic thinking. Paper presentation at the European Education Research Association conference, *Contested Qualities of Educational Research*, Ghent, Belgium.
- Després, Blane (2007b). Home + School +? Homeschool research in light of systemic thinking. Paper presented at the European Education Research Association conference, *Contested Qualities of Educational Research*, Ghent, Belgium.
- Després, Blane (2008a). Rites of Passage, Aboriginal Education and Learning for the 21st Century: Walkabout as a Radical – and Workable– Alternative, *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 2(3), Nipissing University.
- Després, Blane (Ed., 2008b). *Systems thinkers in action: A field guide for effective change leadership in education*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Ebel, Robert L. (1972). What are schools for? *Phi Delta Kappan*, 54(1): pp. 3-7.
- Flood, Robert L. (1999). *Rethinking the fifth discipline: Learning within the unknowable*. London: Routledge.
- Gaither, Milton (2008). *Homeschool: An American history*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Gibbons, Maurice (1990). *The walkabout papers*. Vancouver: EduServe.
- Guterson, David (1992). *Family matters: Why homeschooling makes sense*. San Diego, CA: Harcourt Brace.
- Harding, Terry; & Farrell, Ann (2003). Home Schooling and Legislated Education. *Australia & New Zealand Journal of Law & Education*, 8(2): 127-135.
- Harris, Alma; & Chrispeels, Janet H. (Eds.). (2006). *Improving schools and educational systems: International perspectives*. London: Routledge.

- Jones, Paul; & Gloeckner, Gene (2004). A study of admission officers' perceptions of and attitudes toward homeschool students. *The Journal of College Admission*, n185: 12-21, Fall.
- Lieberman, Myron (1993). *Public education: An autopsy*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Luffman, Jacqueline; & Cranswick, Kelly (1997). A profile of home schooling in Canada. *Education Quarterly Review*, 4(4): 30-47.
- Malloy, William; Malloy, Carol; & Noblit, George (Eds.). (2008). *Bringing systemic reform to life: school district reform and Comer schools*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Midgley, Gerald (2000). *Systemic intervention: Philosophy, methodology, and practice*. New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Miles, Alice (June 11, 2008). Education: Failing schools? Failing government, more like. *Times Newspapers Ltd.*, http://www.timesonline.co.uk/tol/comment/columnists/alice_miles/article4107088.ece; Accessed on March 9, 2009.
- Ray, Brian D. (2000). Home Schooling for Individuals' Gain and Society's Common Good. *Peabody Journal of Education*, 75(1&2), 272-293, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Reich, Rob (April 2002). The civic perils of homeschooling. *Educational Leadership*, 57(7):56-59.
- Reigeluth, Charles M.; & Garfinkle, Robert J. (Eds.). (1994). *Systemic change in education*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Senge, Peter; Cambron-McCabe, Nelda; Lucas, Timothy; Smith, Bryan; Dutton, Janice; & Kleiner, Art (2000). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents and everyone who cares about education*. New York: Doubleday.
- Statistics Canada (1997). A profile of home schooling in Canada. *Education Quarterly Review, Winter*. Catalogue 81-003-XPB. J. Luffman, author.
- Stevens, Mitchell L. (2001). *Kingdom of children: Culture and controversy in the homeschooling movement*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Tyack, David B.; & Cuban, Larry (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Winters, Rebecca (September 11, 2000). Education: Home schoolers: From home to Harvard. *Time*. <http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,997902,00.html>. Accessed October 7, 2009.

*Los retos que la educación
sin escuela le presenta
a la investigación
en ciencias sociales*

Patrick Farenga

Primero, quisiera agradecer a la Universidad Nacional de Colombia, la Facultad de Ciencias Humanas y al Instituto de Investigación en Educación, por invitarme a participar en el seminario internacional de educación en ciencias sociales. Particularmente, quiero agradecer a Erwin Fabián García López por su ayuda en la traducción y su colaboración en mi recorrido desde Boston a Bogotá.

Segundo, mi exposición en torno al ámbito de la educación y las ciencias sociales se limitará a describir la manera en la que han crecido varias alternativas para asistir a la educación obligatoria durante los últimos cincuenta años, especialmente, la educación sin escuela la cual requiere de las ciencias sociales para repensar la concepción acerca del cómo se cuantifica la educación y en particular, lo referente a los logros educativos.

Es entonces, que los expertos en ciencias sociales utilizan los logros educativos para referir o ubicar el grado más alto de educación que debe alcanzar una persona: a menudo, estas mediciones se presentan por las comparaciones entre el producto de la inteligencia de un país y las inversiones en educación. Dichas estadísticas pueden ser no muy confiables, debido a que están ligadas a variables que se basan en creencias incorrectas como sigue:

- 1. A mayor nivel de educación, mayor nivel de inteligencia:** Sólo basta con observar los errores y los delitos que cometen nuestros analistas financieros, ecónomos y administradores gubernamentales para darnos cuenta de que sus educadas manipulaciones de dinero no solamente causaron nuestra recesión global, sino también su exacerbación. Aunque es posible, esto apenas garantiza que un logro educativo, sea equitativo al logro de un coeficiente intelectual individual.
- 2. A un mejor nivel educativo de la población en general, mejor individuo para la sociedad:** Hoy en día a nivel mundial, las personas han obtenido más diplomas y títulos que en cualquier otro momento en la historia, a pesar de ello, aún se observa como la muerte,

la pobreza, la injusticia, el descontento social y otros problemas enormes continúan plagando los países, incluyendo “las naciones ricas en donde un tercio de sus niños completan la universidad”. En los Estados Unidos “se ha incrementado no solamente el número de diplomas y títulos, sino también el porcentaje en la población nacional”. Empero, los Estados Unidos sufre una creciente tasa de desempleo, inclusive entre los profesionales graduados, además de deudas cuantiosas de estudiantes inscritos en el alma mater y un ejército de enfermedades sociales que ningún nivel escolar pareciera poder resolver.

3. Entre mejores resultados educativos obtienen las personas, más empleados productivos: A pesar del récord en las cifras de profesionales graduados y de los altos niveles en los logros escolares, los empleadores lamentan la baja calidad de sus empleados, incluyendo, aquellos egresados de la universidad. Al respecto, Daniel Goleman escribe:

En una encuesta nacional que indaga sobre los aspectos que los empleadores buscan en sus trabajadores nuevos, se afirma que ahora las herramientas técnicas específicas son menos importantes que las habilidades esenciales para realizar el trabajo. De este modo, los empleadores destacan:

- Receptividad y comunicación oral.
- Adaptabilidad y respuestas creativas a contratiempos y obstáculos.
- Manejo personal, confianza, motivación hacia el trabajo con objetivos delimitados, sentido de superación a fin de desarrollar los propósitos de la compañía y estar orgulloso de los logros cumplidos.
- Destreza interpersonal y grupal, cooperativismo y trabajo en grupo, habilidades para la solución de conflictos.
- Organización efectiva, persona propositiva y con potencial de liderazgo.

De estas siete cualidades que se esperan, solamente la competencia en lectura, escritura y matemáticas corresponde a la parte académica³.

¿Acaso muchos asisten a la universidad solamente para adquirir una competencia en lectura, escritura y matemáticas? Cada vez más

parece ser cierto, a pesar de que es evidente a los ojos del todo el mundo, que mucho de lo que nosotros requerimos, tiene que ver con personas que aprendan en la escuela lo relacionado con sus vidas y con el mundo, cuando ellos no están en una institución educativa. Los niveles educativos deberían llamarse "años de escolaridad", pues eso es todo lo que se tiene en cuenta. El conocimiento que reside en cada una de las cabezas de los graduados y la habilidad para utilizarlo, aún sin olvidarlo, simplemente no debe corresponder al número de años cursados en la escuela.

Las leyes de la escuela obligatoria crearon los grados en los que se mide la educación. Sin embargo, Pericles en Grecia, Elizabeth en Inglaterra y, América después de la revolución, son ejemplos de civilizaciones con grandes logros culturales que nunca necesitaron de las leyes de la escuela obligatoria como la nuestra. Claramente existen otras formas de acceder a la educación, diferentes a ser obligado a permanecer sentado en el puesto de un salón, aunque, muchas instituciones modernas ignoran esta verdad incómoda.

Como los costos de la escuela obligatoria continúan incrementándose para las familias desde el punto de vista financiero, espiritual y físico, muchos de ellos ya están buscando alternativas. En los Estados Unidos más de un millón y medio de niños reciben la educación en casa por parte de sus padres, representando a más del 2% del total de la población en edad escolar⁴. Aunque mi esposa y yo nos graduamos de la universidad, no quisimos que nuestras hijas recibieran la misma escolaridad que nosotros tuvimos. Los dos, al igual que los demás, permanecemos confundidos y aburridos en la escuela y a pesar de que académicamente fuimos buenos estudiantes, quisimos algo mejor que las instituciones educativas para nuestras hijas. Por consiguiente, las educamos en casa sin recurrir a un currículo que se base en el de la academia. El desempeño de las niñas ha sido bueno dentro y fuera de la escuela conforme a sus necesidades, incluyendo el optar a un grado universitario sin mayores dificultades.

Los educadores hacen uso de una variedad de métodos para ayudar a sus niños en el logro de sus objetivos educativos y no requieren de una certificación como licenciados en los Estados Unidos⁵. Por su parte, a pesar de no poseer una certificación y cursar un currículo estándar, los niños educados en casa, se aceptan fácilmente en el trabajo y en la universidad⁶. Así mismo, este tipo de estudiantes utilizan satisfactoriamente su experiencia de vida, las cartas de recomenda-

ción, las redes de herramientas y otros tipos de aplicaciones que les permiten describir su aprendizaje autodirigido, en el momento en el que alguien precise conocer sus habilidades y experiencia.

Para muchos niños, el concepto de "grado" simula un contenedor cerrado, en lugar de verse como una herramienta de crecimiento. Algunos estudios e intereses difieren acerca de las expectativas en los grados escolares; sin embargo, en la educación sin escuela estas divergencias pueden servir como rutas de estudio importantes, escalando desde un estudio original en una línea de tiempo mucho mayor en comparación con los realizados y utilizados por las escuelas. Entonces, ¿Cómo podemos clasificar los logros educativos de los estudiantes que no hacen uso de estos grados escolares, para determinar qué asignaturas deberían aprender?

Por último quisiera señalar lo siguiente acerca de los logros educativos a partir de esta pregunta: ¿El alcance de los logros educativos no debería determinarse desde el nacimiento hasta la muerte, en lugar de concebirse exclusivamente desde la primaria hasta los años universitarios? El mundo requiere que las personas de todas las edades aprendan nuevas habilidades y tareas a pasos agigantados, por lo tanto, ¿quién puede decir que la educación formal obligatoria de los 21 años de edad no es, de ninguna manera, valiosa o significativa para sí mismo a para una nación, como la educación informal que se ha logrado a los 51 años?

Antes de continuar, debo agregar que a pesar de que hago una crítica a la educación, esto no quiere decir que no honro o no me agraden las personas y los lugares en donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Enseñar y aprender son actividades humanas vitales que están íntimamente conectadas la una con la otra; lo que pretendo es buscar muchas más formas de crear, en palabras de Iván Illich, "instituciones que puedan incrementar las oportunidades y el deseo por la interacción humana...⁷". Considero que se requieren otros espacios, para niños y adultos, destinados a aprender aparte de la escuela, que impliquen compartir, aprender, jugar y trabajar en equipo. Si se contara con todos estos lugares, se incrementarían los logros educativos y el capital social para las personas y su entorno.

El elemento más importante en la enseñanza y el aprendizaje se pierde cuando la escuela se reduce a una serie de grados, puntajes en las pruebas y requisitos, alejados del elemento humano. En lugar de educar a una persona en particular para ayudarla a encontrar un

camino que valga la pena realizar, se educa a un estudiante genérico que llene los requisitos de la economía nacional.

No son las escuelas las que alimentan el éxito académico: muchos estudiantes de bajos recursos se mantienen en ese estatus, además, no son las escuelas las que nutren el éxito social o las que protegen a los estudiantes de malos hábitos. Los estudios muestran que el más importante vaticinio del éxito académico es la vida familiar⁸, que el más importante vaticinio del éxito social en la adultez es un(a) padre/madre comprensivo(a) y cariñoso(a)⁹ y, que mantener una conexión emocional con los padres, es la mejor garantía para la salud de un adolescente y una barrera muy fuerte en contra de aquellos hábitos inaceptables¹⁰.

Sabiendo esto, ¿no deberíamos estudiar y encontrar maneras de animar a las familias a seguir adelante, a permanecer juntas, a cultivar el cariño y la sensibilidad desde los adultos hacia los niños?

En la escuela se dan por sentado estos aspectos de la comunidad y de la vida familiar, inclusive, generan grandes beneficios para las escuelas y la sociedad. Depende de los padres de familia y de otros adultos interesados, asegurar que esto se logre. La escuela y la sociedad están preocupadas por los logros educativos cuando buscan graduar más y más niños a partir de más y más escolarización, de este modo, confunden educación con escolaridad.

Por su parte, los psiquiatras e investigadores en ciencias sociales han visto la manera en la que la sociedad moderna y nuestra cultura del consumo, están infatilizando la juventud y extendiendo la adolescencia. Los puntos clásicos de referencia de la adultez se miden cuando se deja la casa, se termina la escuela, se llega al matrimonio, se tienen hijos y se es financieramente independiente. "Psychology Today", reporta:

"Al utilizar los puntos clásicos de la adultez, el 65% de los hombres han alcanzado la edad madura a la edad de 30 en 1960, en contraste con sólo el 31% en el 2000. Entre las mujeres, el 77% alcanza los puntos clásicos de la adultez a la edad de 30 años en 1960 y cae a un 46% en el año 2000"¹¹.

Sin embargo, existen otros factores sociales en juego, puesto que evidentemente se puede observar que la escuela prepara a la juventud más para la escolarización que para la adultez¹². Otro efecto de la escolarización es que se crea una ansiedad excesiva entre los padres y los estudiantes, al preocuparse porque un desempeño pobre en cualquier grado es-

colar, pueda afectar las oportunidades de empleo. La ironía es que existe una evidencia escasa que afirma que las habilidades que se aprenden en la escuela, no se transfieren al mundo del trabajo adulto. Así lo señala la Doctora Lauren Resnick, ex-presidenta de la Asociación Americana de Investigación en Educación: "La evidencia creciente... señala la posibilidad de que lo más mínimo puede ser transportado directamente del interior de la escuela al uso exterior de la misma"¹³.

La tendencia global de reducir el conocimiento de una persona a un reporte escolar que se presenta al gobierno, está en crecimiento. La escuela convencional estandariza y regula el aprendizaje en lineamientos burocráticos, en lugar de tener en cuenta las necesidades individuales de los aprendices. Ivan Illich señaló en 1971, cómo nuestra búsqueda de una escolarización estandarizada podría llevar a crear escuelas universales en casa, que trasciendan las fronteras nacionales:

"Hoy, por ejemplo, los sistemas escolares de Colombia, el Reino Unido, Rusia y Estados Unidos, son cada vez más similares unos con otros que aquellos a finales de 1980 en Estados Unidos en comparación inclusive, con los suyos hoy día o con los de sus contemporáneos en Rusia. En la actualidad, todas las escuelas son obligatorias, de duración indefinida y, competitivas. La misma convergencia en el estilo institucional afecta el cuidado de la salud, el mercadeo, la administración del personal y la vida política. Todos estos procesos institucionales tienden a acumularse en un fin manipulativo del espectro.

La unión del mundo burocratiza los resultados de esta confluencia de instituciones. El estilo, la clasificación de los sistemas y la parafernalia (del libro de texto al computador) se estandarizan en las comisiones de urbanismo de Costa Rica o Afganistán después del modelo de la Europa Occidental"¹⁴.

Copiar el sistema educativo de Europa Occidental no puede advertirse como la mejor estrategia para los países que desean preservar sus características y culturas propias. Crear escuelas locales, más adaptables y menos centralizadas, es una manera de hacer frente a la tendencia de enseñar a todo el mundo las mismas cosas, al mismo tiempo y de la misma manera. Un método más radical, y además antiguo, de transmitir conocimiento, habilidades e información de adultos a jóvenes, podría ser no solamente permitir a los niños a asistir o no a la escuela, sino también, dejarlos llegar a los lugares de trabajo que estén estructurados para que los jóvenes participen, formulen preguntas y

hagan parte de las actividades adultas en las formas en la medida de lo posible. También se podrían establecer lugares y eventos con mayores de edad, artesanos, comerciantes y otros adultos que quieran compartir sus conocimientos, habilidades, intereses y hobbies con otros, particularmente, con personas jóvenes sin caer en la explotación infantil.

Para resumir:

- La investigación de las ciencias sociales en educación apoya la tendencia que tienen las escuelas de confundir un proceso, escolarizar con fundamentos de educar al utilizar términos como “logro educativo”.
- Los cursos convencionales y grados escolares de las instituciones públicas no se utilizan o no se practican en la educación sin escuela, en programas de educación a distancia, escuelas alternativas, escuelas religiosas ni escuelas privadas. Muchas personas eligen utilizar un tipo de educación alterna que cumpla con un currículo para el niño, en lugar de llenarlo con un currículo, con conceptos escolares como los grados basados en la edad y estudios detallados por cada grado, que no tienen sentido.
- Una variedad de estrategias educativas se están empleando con gran éxito por los educadores sin escuela en varios países. La educación desde casa existe en todos los países de habla inglesa, así como en algunas otras naciones. No obstante, es prohibida en algunos países como Brasil y Alemania.
- La investigación en las ciencias sociales tiene la posibilidad de explorar la manera en la que los niños y los adultos continúan aprendiendo aún cuando no asisten a la escuela; así mismo, estudiar cómo estos puntos de vista pueden mejorar las prácticas escolares y los programas sociales. Esto incluiría estudiar la forma en la que las personas aprenden sin ningún tipo de enseñanza impartida.
- Los gobiernos y las escuelas deberían considerar la educación como parte del contexto de la vida de toda persona y no solamente de los niños. Este contexto debería tener en cuenta la salud y el bienestar de las personas, no solamente sus puntajes o sus logros educativos.
- Los gobiernos y las escuelas deberían apoyar los programas que incitan a los adultos y a los niños a tener relaciones significativas

y fraternas en sus casas y comunidades, más allá de la simple tutoría o la preparación para pruebas en la escuela. Como se mencionó anteriormente, numerosos estudios muestran que los niños saludables y seguros con adultos fraternos y cuidadosos, que los guían a través de su juventud, son más exitosos académicamente. Esta persona no es necesariamente el padre de familia, algunas veces la familia no es lo suficientemente fraterna y preocupada, por lo que menciono la importancia de permitirle a los niños la oportunidad de estar con otros adultos que les puedan proveer apoyo emocional y técnico, a pesar de que no se trate de profesionales licenciados. Igualmente, es importante que los docentes sean fraternales y atentos. Un estudio reciente revela que los adolescentes en la escuela adquieren bienestar cuando los profesores “intentan conectarse con sus estudiantes en un nivel emocional, usan diversas y mejores estrategias en sus prácticas educativas, se someten al reconocimiento y a los impulsos del éxito académico, demuestran justicia en las relaciones con los estudiantes y mejoran el ambiente en el aula escolar cuando se fomenta la comunicación”¹⁵.

Incluso en la escuela, son las relaciones humanas, el elemento humano el que hace una gran diferencia en el logro académico de un niño, no la clase social, la cualificación del profesor, el tiempo en las tareas, el tamaño del presupuesto escolar, las últimas instalaciones escolares o los mejores computadores. Mi esperanza radica en que las ciencias sociales puedan alcanzar estos retos y desarrollen nuevas formas de pensamiento para cuantificar la educación que busque la comprensión de cómo los niños y los adultos aprenden en nuestro mundo cambiante.

Referencias

UNESCO (2009). *2009 Education for All Global Monitoring Report*. Recuperado el 4 de octubre de 2009 de la página: <http://www.learnmoremn.org/facts/attainment.php>

Social Science Data Analysis Network (2000). *US Educational Attainment, 1990—2000*. Recuperado el 4 de octubre de 2009 de la página: http://www.censusscope.org/us/chart_education.html.

- Goleman, Daniel. (1998). *Working with Emotional Intelligenc.* pp. 12 – 13. New York, NY: Bantam.
- Bielick, Stacey. (2008). 1.5 million homeschooled students in the United States in 2007. *US Dept. of Education, National Center for Education Statistics, Issue Brief NCES 2009030.*
- Thomas, Alan and Pattison, Harriet. (2007) *How children learn at home.* London: UK.
- Jones, Paul and Gloeckner, Gene (2004). A study of admission officers' perceptions of and attitudes towards homeschool students. *Journal of College Admission, Special Homeschool Issue* 185, 12 -21.
- Ray, Brian. (1997). *Strengths of their own: Homeschoolers across America.* Salem, OR: National Home Education Research Institute.
- Illich, Ivan. (1971). *Deschooling society.* New York, NY: Harper & Row. p. 68.
- Hanushek, Eric, "The Economics of Schooling," *Journal of Economic Literature*, Sept. 1986.
- Robb, Christina. "Parenting for success Study finds warmth at home enhances children's prospects as adults." *The Boston Globe* (Boston, MA). 1991. *HighBeam Research*. 6 Oct. 2009 <<http://www.highbeam.com>>.
- Un studio publicado en el *Journal of the American Medical Association*, presentado en *The Boston Globe*, 9/10/97: 1.
- Marano, Hara. "A Nation of Wimps." *Psychology Today*, November 01, 2004.
- Mintz, Stephen. (2004). *Huck's raft: A history of American childhood.* Cambridge, MA: Belknap Harvard.
- Resnick, L. (1987, December). Learning: In school and out. *Educational Researcher*, p. 16.
- Illich, p. 66.
- "Studies from S.M. Suldo and colleagues yield new information about education." *Education Letter. NewsRX*. 2009. *HighBeam Research*. 6 Oct. 2009 <<http://www.highbeam.com>>.

*Educación en casa:
la motivación social*

Christian W. Beck

Abstract

Data from a Norwegian survey show correlation between a student's socially related problems at school and the parent's social motivation for home education. I argue that more time spent at school by a student could result in more socially related problems at school, which can explain an increase in social motivation for home education.

Keywords: home education, homeschooling, social school-problems, parents' motives.

Resumen

Los datos de una encuesta noruega muestran la correlación entre los problemas relacionados socialmente con un estudiante en la escuela y la motivación social de los padres de familia para llevar a cabo una educación desde casa. Mi punto a debatir es que el tiempo que un estudiante gasta en la escuela, podría repercutir en más problemas sociales, de relacionamiento, en la escuela y esto explica un incremento en la motivación social para una educación sin escuela.

Palabras clave: Educación en casa, educación sin escuela, escolarización en casa, problemas sociales y escolares, motivos de los padres de familia.

Introducción

Este artículo se basa en una pregunta que ha crecido y se ha discutido extensamente en lo concerniente al tiempo en la escuela y a la educación en casa: ¿Se expandirá el tiempo que los estudiantes emplean en la escuela y decrecerá el tiempo que se utiliza en la vida diaria, como para motivar aún más la educación en casa a nivel social? Una fuerza social se define aquí en relación con una deficiencia en los esquemas sociales del estudiante y otros motivos, más que per-

sonales, como los de orden pedagógico y religioso (orientación de la vida), o los problemas socialmente relacionados con la escuela y con los padres de familia quienes quieren estar más tiempo con sus hijos.

¿Existe un límite para el crecimiento escolar?

La educación informal con sus intereses sociales e individuales comunes en la vida diaria fue el comienzo de un largo periodo de escolarización. Por mucho tiempo se presentó una falencia de entidades educativas en las áreas rurales después de que la ley educativa se había puesto en marcha en Noruega en 1739, a pesar de ello, la educación sin escuela se permitía y se practicaba (Tveit), 2004).

La escuela se expandió así como la legislación por toda Europa, que señalaba la edad en la que los niños debían comenzar la escuela. Hoy día, se han incrementado las matriculas de los niños de cuatro años de edad en la educación preescolar, en los países europeos y la cantidad de años y horas por día en la escuela se vislumbran sin sentido crítico, como un desarrollo positivo, por parte de las autoridades nacionales en los países modernos (Unión Europea, 2009).

Actualmente, es posible describir tres puntos al hablar de una corriente pedagógica en la escuela:

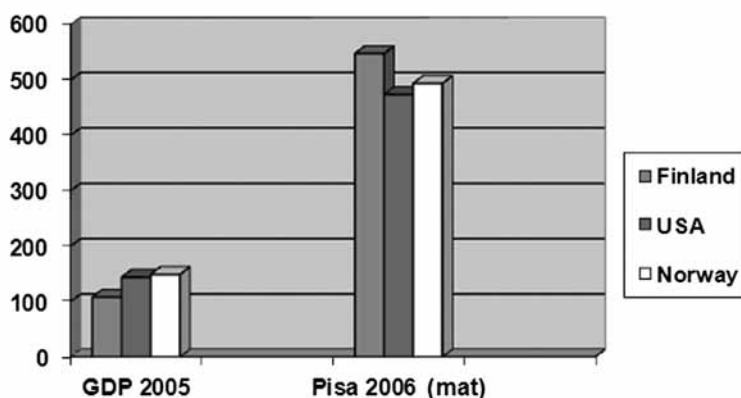
1. Incremento en el rango: Se emplea más tiempo en la escuela tanto a nivel de los años de vida de una persona, como en las horas que se dedican en el aula.
2. Socialización: Se hace más énfasis en la socialización y en los aspectos de la identidad.
3. Evaluar: Evaluar y el conocimiento medible son prioritarias, no sólo en la lectura, las matemáticas, las ciencias naturales y las ciencias sociales; sino también, en lo que tiene que ver con las habilidades sociales.

Los países modernos acaudalados y con alto nivel económico, tienen los sistemas escolares mejor desarrollados y los mejores resultados en la OECD (Organización para el Desarrollo y la Cooperación Económica) y en los test de conocimiento de las pruebas internacionales PISA en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias naturales. Específicamente, existen algunos países que son en cierto modo, económicamente sólidos y que deben acomodar su sistema educativo

a las necesidades, a fin de obtener un nuevo desarrollo económico conforme a los altos logros obtenidos en las pruebas PISA (OECD 207 ay b).

Este es el caso de Finlandia, que tiene los mejores resultados en dicha prueba, Estados Unidos y Noruega se encuentran por debajo de la línea de desarrollo en la OECD y tienen relativamente, bajos resultados en las pruebas PISA. La modernización de las sociedades se ha ido incrementando a la par con el tiempo que se destina a la escuela, por tanto, ¿Los Estados Unidos y Noruega tendrán que pasar la cúspide del crecimiento positivo de la escuela, mientras que Finlandia y otros países modernos, con resultados sobresalientes en las pruebas PISA pasarán pronto por el mismo punto? (Ver figura 1).

FIGURA 1. Resultados pruebas PISA en matemáticas (2006) y desarrollo económico (2005). Medida de desarrollo económico: *Gross Domestic Product* (GDP) per cápita (OECD 2007b).



Tanto la necesidad de más trabajadores como los bajos salarios, llevarán en gran medida, a que los padres de familia realicen un trabajo remunerado y a que sus niños estén más tiempo en la escuela. Así las cosas, los estudiantes deben permanecer más tiempo en las instituciones durante el día, mientras sus padres trabajan y como consecuencia, los aspectos de la vida diaria de un niño, se supeditan socialmente a aspectos relativos a la escuela.

Ahora bien, ¿Por qué Finlandia obtuvo mejores resultados que Noruega en las pruebas PISA? Finlandia atravesó por una crisis econó-

mica después de la segunda guerra mundial y después de la descentralización de la Unión Soviética en 1989. Desde entonces, lo que caracteriza a las escuelas en Finlandia es un tipo de economía nacional dependiente de la educación, de una hegemonía analítica del conocimiento y de los buenos resultados en las pruebas PISA.

En Noruega la situación es diferente, porque sus escuelas no poseen una base que garantice la economía nacional, como lo es el caso de Finlandia. Por el contrario, Noruega tiene un sistema escolar altamente desarrollado y una educación formal de alto nivel para sus ciudadanos. La economía de este país se cimienta en el petróleo, lo que ha generado una fundamentación económica que apunta a dedicar mucho más tiempo en el quehacer escolar, con un sistema educativo independiente del sistema económico. Así lo demuestran tres posibles explicaciones en relación con los bajos resultados que Noruega obtuvo en las pruebas PISA (Beck, 2009):

Comodidad: Noruega tiene garantizado un desarrollo económico alto que se basa en la producción petrolera, lo que incrementa sus arcas, así como la demanda de mano de obra, que es muy buena; en ese sentido, no se requiere tener un nivel educativo alto para obtener un empleo, por consiguiente, el interés por recibir una educación escolarizada es inferior. Así lo muestra el descenso del 30% en la tasa representada por estudiantes noruegos graduados (Markussen, 2008). La clase social conformada, en su mayoría, por jóvenes podría pensar que la cultura académica de la clase media no les promete nada y probablemente, dejan la escuela para trabajar, aprender el oficio y ahorrar dinero.

Más tiempo de permanencia en la escuela: Esto le da a la escuela una agenda extensa en cuanto a socialización, la cual parece tomar tiempo y esfuerzo, más allá del conocimiento como objetivo del aprendizaje. No existe evidencia que soporte la idea que indique que entre más tiempo se permanezca en una institución educativa, habrá mayor tiempo para la enseñanza y mejores resultados de aprendizaje (Cuban, 2008). A los profesores noruegos se les asigna bastante trabajo documentativo para realizar actividades de socialización, que resultan en menos tiempo y energía a dedicar en las labores de enseñanza; es así que la calidad de las escuelas empeora (Henriksen y Vik, 2008). Por consiguiente, el conocimiento como meta del aprendizaje, se plantea algunas veces, como una responsabilidad nueva para los padres y paradójicamente, el hecho de que los niños permanezcan más tiempo en

la escuela, podría llevar a los padres de familia a optar por un tipo de educación sin escuela.

Conocimiento nuevo: Hoy por hoy en las escuelas noruegas se presta más atención a un nuevo tipo de conocimiento interpretativo dirigido a la comprensión humana, la comunicación sociocultural y los nuevos proyectos creativos. De igual manera, no se le imprime la misma atención a las habilidades analíticas en matemáticas, ciencias naturales y al conocimiento práctico; esta situación explica, probablemente, los bajos puntajes de los estudiantes de este país, teniendo en cuenta que predomina el pensamiento analítico en las pruebas PISA.

La educación sin escuela y su ámbito social

Los conflictos socioculturales y la educación en casa

Diferentes grupos de educadores que practican la educación en casa, parecen representar segmentos amplios pertenecientes a los críticos de la escuela y a grupos socioculturales. En todos los países en donde se lleva a cabo la educación sin escuela, encontramos más o menos, cuatro grupos que se solapan; no obstante, los dos primeros son un poco más diferentes y son los más estudiados:

1. *Los estructurados:* Con frecuencia, los educadores sin escuela son religiosos, conservadores y son padres de la clase media bien educados. Ellos representan lo que Basil Bernstein (1977) llama: "orientados por un rol y posición bajo sus propios códigos pedagógicos y a menudo, practicantes de una educación desde casa orientada y estructurada en el conocimiento analítico objetivo".
2. *Los desescolarizados:* Los educadores sin escuela son, por lo general, padres de clase media bien educados, inconformes y con puntos de vista políticos y culturales radicales (ellos conforman lo que Bernstein llama "persona e identidad orientadas" –ibid–), que a menudo, practican la centralización del niño a través del aprendizaje natural de la educación en casa, teniendo como prioridad la creatividad cultural y el nuevo conocimiento interpretativo y comunicativo.

3. *Los pragmáticos*: Son casi siempre los educadores de la clase trabajadora y que hacen parte del sector rural. Estos son padres que han limitado la educación formal y enfatizan en la educación sin escuela a través del trabajo práctico.
4. *Los desconocidos*: Son diferentes grupos de educadores sin escuela que no están completamente registrados con las autoridades o apenas son reconocidos. Están conformados por oponentes radicales a la escuela; gitanos (pueblo Rom); inmigrantes indocumentados; familias socialmente problemáticas, algunas veces con antecedentes por el abuso de sustancias; y las familias religiosas extremo fundamentalistas. Algunos de ellos representan un asunto serio para la educación desde casa, mientras que otros parecen utilizarla como excusa para imponerse un tipo de aislamiento ante la sociedad.

Estos cuatro grupos que pertenecen al movimiento educación sin escuela, constituyen grupos sociales más generales, inclusive dentro de las instituciones educativas, con diferentes tipos y grados de conflicto socio-culturales con la escuela y el estado nacional (Hoëm, 1978). Entre mayor sea el tiempo de estudio en la escuela, se puede producir un mayor número problemas sociales escolares que propiciarían una motivación social hacia la educación desde casa, derivada de posibles asuntos personales.

Los educadores sin escuela estructurados están en crisis con las escuelas y en gran medida, con las cuestiones religiosas del estado. Los grupos que apoyan la desescolarización se encuentran en conflictos pedagógicos y culturales amplios tanto con la escuela, como con el estado. Sin embargo, una parte moderada e importante de estos dos grupos de educación sin escuela de clase media, comparten igualmente, muchos intereses políticos comunes con el estado nacional y educan desde casa, en su mayoría, a partir de razones pedagógicas e ideológicas específicamente definidas. El más radical de estos dos grupos con tendencia religiosa, es el primero, pues contempla los procesos de orientación interna a través de la educación en casa y encuentra apoyo entre su propia gente, quienes a su vez, están en contra de la escuela y del estado.

Los educadores pragmáticos, de la clase trabajadora, tienen problemas con la escuela y con el estado nacional tanto en los aspectos culturales como políticos y, dichos inconvenientes pueden ser conflic-

tos desarticulados la clase social. Frecuentemente, estos educadores inician la educación desde casa como una alternativa urgente y concreta a los conflictos con las entidades educativas.

Por su parte, existe muy poca información respecto de los educadores sin escuela indocumentados, aunque se piensa que se encuentran en una pugna fuerte con la escuela y el estado. Al parecer una parte no registrada de la educación desde casa, obedece a una renuncia a la sociedad, más que a una educación sin escuela como tal. Se estima que el 40% de los educadores en Quebec, Canadá, no se encuentran registrados (Brabant, Bourdon y Sutras, 2004) y en Noruega el porcentaje es del 65% (Beck, 2009). Si agregáramos otros grupos con estas características, el número se incrementaría dramáticamente. En Oslo, por ejemplo, el número de niños no registrados en la escuela se incrementó en un 600% a lo largo de diez años (entre 1999 y 2009) de un 2.5% de la población actual de estudiantes (ibid), de los cuales, la mayoría son inmigrantes indocumentados.

La vida diaria y la educación

Una redefinición de Peter Berger del concepto de “vida diaria” de Thomas Luckman (1975) está definido como la participación en familia, en comunidad y además, con un nivel bajo de institucionalización formal y control de autoridad. En la vida diaria actuamos principalmente, como lo que la socióloga Margaret Archer (2003) llama: “autoridad de primera persona”, en la que la libertad individual hará la diferencia.

Mucho de la vida diaria de un niño se gasta en la escuela, lo que reduce las posibilidades de socialización que hacen parte del diario vivir; este desbalance entre el tiempo destinado a la escuela y el tiempo que se requiere para vivir podría perturbar las condiciones completas del aprendizaje, del conocimiento y de la socialización. Cuando la participación extendida de la escuela a veces reduce la vida diaria de los estudiantes a un mínimo aceptado, se desencadena una reacción comprensible que induce a educar desde casa. Dicha reacción puede llegar lejos si se tiene en cuenta que este movimiento es un mensaje fuerte en contra de la pérdida de la vida diaria en las sociedades modernas.

Parece ser que la solución no está en afianzar al mínimo la vida social de los estudiantes, ni en sobre-extender la escuela. En ese sentido,

muchos padres quieren reconstituir el balance a su manera, entre la vida diaria y la participación en la educación institucionalizada de sus hijos. Algunos padres con niños que se encuentran dentro y fuera de la escuela, desean soluciones flexibles y abiertas que incluyan equitativamente a la institución educativa y a la educación desde casa, ya que no desean excluir a la escuela en su totalidad pero tratando de evitar lo que algunos denominan como "la demencia organizada". Aunque la educación sin escuela es una elección individual, los educadores de este movimiento quieren cooperar, e inclusive en Noruega, en donde pocos estudiantes son partícipes de la educación en casa, el movimiento está difundido en un país apenas poblado, sin ninguna organización para este tipo de educación y en el que el 40% de sus educadores tienen contacto regular con otros pares (Beck, 2006).

Un puente social en la educación

Se ha logrado cierta aceptación hacia las prácticas fuera de la escuela en los procesos educativos modernos; en ese caso, Apple (2008) señala cómo los movimientos sociales y los grupos populistas en donde se encuentran los educadores sin escuela, afectan y cambian el currículo de las instituciones educativas en los Estados Unidos. Por su parte, De Calvharo (2001) muestra que la apertura a las comunidades es importante para contrarrestar las consecuencias negativas del crecimiento de la escuela. Así mismo, las ideas de Ivan Illich (1972) acerca de la *Desescolarización* y *La pedagogía del oprimido* de Paulo Freire (1970), podrían actualmente, agregarse aquí.

Tanto el "*The Russian Externate*", una prueba restringida relacionada con la oferta educativa (Fladmore, 2004), como la educación primaria y secundaria impartida como una educación para adultos (Stolen, 2007), son opciones educativas que orientan al aprendiz con un grado bajo de institucionalización en una posición media entre la escuela institucionalizada y la educación en casa, para lo cual, la educación es vista desde una perspectiva de vida más duradera.

Dicha apertura es vista, igualmente, como un puente ideológico e institucional entre la educación sin escuela moderna, otras pedagogías extremas a la escuela y la pedagogía de la escuela. La esencia común que constituye tal puente, se fundamenta en conceptos como el *aprendizaje situado* (Lave y Wenger, 2003), *la desescolarización* (Holt, 1991), *el aprendizaje autodirigido* (Kuhnle, 2006), *el aprendizaje in-*

formal (Thomas, 2002) y *la educación progresiva* (Dewey, 1997). A esta esencia también puede sumarse el concepto de *Manifestaciones supremas de la vida* del filósofo danés K.E. Løgstrup (1994): “*La manifestación de la existencia la tenemos con y hacia los otros, del cielo, del recurso de la sociedad y del pasaje de la historia*”.

Este puente brinda un nuevo espacio social en la educación, cuando la sociedad no toma ventaja de las posibilidades sociales excedentes en la enseñanza y que la educación sin escuela sí aprovecha, se generan más argumentos sociales en pro de sus prácticas desinstitucionalizadas. Por ende, esta no solamente ofrece nuevas formas de libertad individual en la educación, sino también una política nacional e internacional en donde los factores burocráticos se expanden, tales como los planeadores, las pruebas y la documentación (Krüger, 2007). Las escuelas modernas de hoy están por debajo del punto más alto del régimen social tecnocrático en el que los docentes, los padres de familia, los estudiantes, las escuelas y las comunidades desplazan al poder en grado sumo, hacia los expertos y hacia el gobierno central. Estos procesos pueden afectar negativamente la libertad básica y restringen el espacio social de la educación dentro de la escuela, atribuyendo razones para encontrar en la educación sin escuela, una opción de aprendizaje fuera de las instituciones educativas.

Nuevos motivos para la educación en casa

Categorías documentadas acerca de que existen motivos principales para los padres de familia en el momento de escoger la educación en casa, se originaron en las primeras décadas de la educación sin escuela moderna. En Mayberry (1988) y Van Gale (1988) se encuentran dos intentos por categorizar los motivos que inducen a la educación en casa.

Mayberry describe cuatro categorías motivacionales: la religiosa, la académica, la social (los estudiantes se encuentran mejor en casa que en la escuela, en términos de los factores sociales) y la nueva era (un estilo de vida alternativo). Por su parte, Van Galen distingue entre los educadores sin escuela ideológicos y los pedagógicos; los primeros, enfatizan la enseñanza en la familia y en los valores conservadores; además, su motivación se basa en su desacuerdo con las escuelas en términos de valores; a menudo, ellos son señalados como fundamentalistas religiosos. Los segundos, consideran el rompimiento con las instituciones educativas y practican métodos pedagógicos más deseables.

Mayberry y especialmente Van Galen, parecen haber descrito las causas que motivan la educación desde casa: la estructura y la des-escolarización. Casi veinte años después de los estudios de estos dos autores podemos observar signos interesantes en el cambio que motiva a los noruegos a una educación en casa, como se muestra en una encuesta investigativa (2006): “La visión de los papás frente a la escuela”, es un ejemplo representativo de los padres noruegos cuyos hijos son estudiantes de una institución obligatoria (6 a 16 años). (Número de estudiantes= 564) a quienes se les indagó sobre lo que piensan respecto de la escuela (Beck y Vestre, 2008).

Una de las preguntas relacionadas con el movimiento educación sin escuela, fue: ¿Quiere usted, por un cierto periodo de tiempo, proveerle a su hijo una educación desde casa?

Las respuestas fueron:

NO = 83.2% (462) No sabe = 6.5% (36) Sí = 10.3% (57) (Beck y Vestre, 2008)

El 10.3% que respondió afirmativamente representa cerca de 60.000 estudiantes del total de la población de un colegio obligatorio en Noruega. Hoy en día, solamente alrededor de 400 estudiantes (0.06%) reciben la educación desde casa (Beck y Vestre, 2008) y por cada uno de estos estudiantes, podría haber potencialmente 166 más. No muchos estudiantes del 10.3% que respondió afirmativamente, comenzará la educación desde casa en un futuro. Sin embargo, los resultados demuestran que muchos padres consideran este tipo de educación como una opción para sus hijos. Hace diez años, la educación sin escuela era una alternativa desconocida y hoy es una posibilidad presente para los padres de familia al momento de responder el cuestionario. Estos padres provienen de todas las clases sociales, específicamente en los casos en los que el estudiante pertenece a una institución privada y su padre trabaja tiempo completo.

Los documentos de la encuesta prefieren buenas opiniones generales acerca de la educación en casa con grupos amplios de padres, de los cuales el 41% mostraron una actitud positiva a la pregunta: ¿Es la educación sin escuela un derecho humano? El 64% mostró tolerancia frente a la pregunta: ¿Debería la educación sin escuela recibir apoyo económico del sector público? No obstante, al parecer, la mayoría de los padres de familia desean que la educación sin escuela esté bajo el poder público, pues el 78% de ellos respondió de manera afirmativa

a la pregunta: ¿El currículo de la educación sin escuela debería ser como el de las instituciones educativas institucionalizadas?

Se encuestaron a algunos padres con respecto a su deseo de practicar la educación desde casa por un cierto periodo (tabla 1).

TABLA 1. Motivos que propician el interés de los padres de implementar la educación sin escuela por un periodo en 2006.

Motivos para preferir educación en casa	Número (%)
Problemas con la escuela	26 (46)
Pasar más o con los hijos en casa	23 (40)
Razones pedagógicas	22 (38)
Razones religiosas	4 (7)
Otras razones	20 (34)

N = 57. Algunos padres mencionaron más de un motivo (Beck y Vestre, 2008).

Solamente un 7% de los posibles motivos que pueden propiciar una educación en casa, se pueden ligar a la religión. Este es un descenso fuerte en el incremento de los años 2002 y 2003, cuando el 30% de la educación en casa noruega era motivado por la religión. Los motivos puros de la escuela pedagógica son más o menos los mismos en el 2006 (38%) comparándolos con los que se obtuvieron en los años 2002 y 2003 (40%).

Los razones que más se exaltan son las que corresponden al ámbito social en 2006 (46% y 40%); inclusive, si estos dos motivos se solapan en cierto grado, se produciría un incremento notable en relación con los posibles motivos sociales que propiciaron la educación sin escuela en el 2006, comparados con el 16% de quienes practicaron esta educación con base en una motivación social en 2002 y 2003.

Los padres que optaron por la educación en casa como alternativa, están más interesados que otros padres, en el matoneo, en la ausencia de bienestar para sus hijos en la escuela, en las malas relaciones con los profesores y en el desarrollo social de sus hijos. Sin embargo, no les interesa, en contraposición con otros padres, los resultados que los niños obtienen en la escuela (Beck y Vestre, 2008).

Para quienes la educación desde casa no es una opción, basan sus razones en la escuela; la primera de ellas es el miedo ante la ausencia de una comunidad escolar, así como el temor hacia los resultados bajos en el aprendizaje y al aislamiento social; pero son menos importantes el tiempo y las posibilidades económicas.

Muy pocos padres, para quienes esta es una opción viable, aludieron razones en contra de la práctica de la educación en casa y la respuesta más alta (14%), se relacionó con la ausencia de la escuela en la comunidad. Existen otras razones por las cuales no se practica este tipo de educación en el momento (tabla 2) que están relacionadas con experiencias escolares ideológicas y positivas y, los posibles costos que están implicados.

En la encuesta, las diferencias en las respuestas de los padres que no practican este tipo de enseñanza en el momento, teniendo en cuenta aquellos para quienes la práctica es una opción y aquellos que la incluyen como una posibilidad, se podría vislumbrar un cierto nivel en el umbral de la educación sin escuela como una elección real no realizada.

TABLA 2. Razones de los padres para no impartir la educación desde casa en el 2006.

Razones	Cuando la educación en casa no es una opción (%) (n=462)	Cuando la educación en casa es una opción (%) (n=57)
Resultados de aprendizaje	78	2
Ausencia de comunidad escolar	92	14
No tener tiempo suficiente	41	4
Razones económicas	34	5
Miedo al aislamiento social	77	7
Otras razones	3	4

Los dos estudios son diferentes porque la encuesta de los años 2002 y 2003 preguntó acerca de los motivos reales que incitaron la educación sin escuela, mientras que en la encuesta del 2006, se indagó por los motivos que posiblemente iniciaron la práctica. Aún las

diferencias significativas en las dos encuestas, con respecto a la motivación para este tipo de enseñanza, proveen un fundamento empírico razonable para señalar que la educación sin escuela que está religiosamente motivada, podría ser una tendencia en descenso en comparación con la educación en casa socialmente motivada, que va en ascenso en Noruega.

Conclusión

Cuando los niños tienen problemas sociales en la escuela y/o los padres quieren compartir más tiempo con su hijo en casa, la alternativa de una educación en casa se convierte en un punto a tener en cuenta por los padres de familia. Una nueva educación en casa, socialmente motivada, puede concebirse como un intento por reconstruir la vida diaria moderna que al parecer, podría vincular a participantes de todas las esferas sociales.

Referencias

- Apple, M. W. (2008):.Curriculum Planning. In Connelly, F. M. (ed): *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction*. Los Angeles: Sage Publication.
- Archer, M. (2003). *Structure, Agency and the internal Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beck, C. W. (2009). *Hypersosialisering*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Beck, C. W. (2008). Home Education and Social Integration. *Critical Social Studies - Outlines*. Volume 10 , 2, 2008.
- Beck, C. W. (2006). *Den moderne hjemmeundervisning i Norge - beskrivelse, analyse og drøfting*. University of Oslo: Thesis. Dr philos UV-fakultetet.
- Beck, C. W. Og Vestre, S. E. (2008). *Foreldremeninger om skolen*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Berger, P. og Luckmann, T. (1975). *The social construction of reality*. Harmondsworth: Penguin Books.

- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control*. Vol. 3. London: Routledge.
- Brabant, C., Bourdon, S. and Jutras, F. (2004). *Home education in Quebec: particular context and motivation*. Université de Sherbrooke Manchester: Paper presented at BERA conference, 15. – 18. September 2004.
- Cuban, L. (2008). The perennial Reform: Fixing School Time. *Phi Delta Kappan*. December 2008, 240-250.
- De Carvalho, M. E. P. (2001). *Rethinking Family – School Relations*. USA: Lawrence Erlbaum Associates. Publishers.
- Dewey, J. (1997). *Democracy and education*. New York: Free Press.
- European Union (2009). *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)*. 2009/C 119/0
- Fladmoe, H. (2004): Eksternatordningen i Russland – utdanning mellom skole og hjemmeundervisning. I: Beck, C. og Straume, M. (ed): *Hjemmeundervisning – starten på en ny utdanningsrevolusjon?* Vallset: Oplandske bokforlag.
- Freire, P. (1971). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Henriksen, L og Vik, M. (2008). Hva gjør lærerne? *Kronikk Aftenposten*, 12. January.
- Hoëm, A. (1978). *Sosialisering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holt, J. (1991). *How children learn*. London: Penguin Education.
- Illich, I. (1972). *Det skoleløse samfunn*. Copenhagen: Hans Reizel.
- Krüger, N. (2007). *Increased state intervention in school-home relations – Semantic analysis of Danish policy documents*, paper, Nicosia Cyprus: ERNAPE-Symposium 2007.
- Kuhnle, E. (2006). Home education and Learner Managed Learning. In: Barson, L. S. (Ed): *Learner-Managed Learning and Home Education. A European Perspective*. Nottingham: Educational Heritics Press, 103-109.

- Lave, J. and Wenger E. (2003). *Situated learning – legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- Løgstrup, K. E. (1994). Skolens formål. In: Nilsen, J. A (ed): *Dissident*, 2, 65-80, 1994.
- Markussen, E. m fl (2008). *Bortvalg og kompetanse*. Oslo: NIFU-step, Report, 13 2008.
- Mayberry, M.(1988). Why homeschooling? A profile of four categories of homeschoolers. *Home School Researcher*, 4 (3), 7-14.
- OECD (2007a). *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World*. Vol. 1 and 2.
- OECD (2007b). *OECD in figures 2006-2007* Edition.
- Opplinger, D. and Willard, D. J. (2004). *Claims of academic rely on anecdotes, flawed data analysis*. Ohio: The Bacon Journal. Nov 15, 2004.
- Stølen, G. (2007). *Den voksne ungdomsskoleeleven*. University of Tromsø:
- Dr. polit. Thesis, Det samfunnsvitenskapelige fakultet.
- Thomas, A. (2002). Informal learning home education homeschooling (home schooling)*Encyclopedia Archives Arenas*. Internet. <http://www.infed.org/biblio/home-education.htm>
- Tveit, K. (2004). Skolen i Nord-Noreg på 1700-tallet, Oslo: *Stiftelsen SKOLEN – Årbok for norsk utdanningshistorie*, 35-63.
- Van Galen, J. A. (1988). Ideology, curriculum, and pedagogy in home education. *Education and Urban Society* 21(1), 52-68.

*Reconocimiento legal
y regulación de la Educación
sin Escuela en España*

Carlos Cabo González

Resumen

EL PRESENTE ARTÍCULO ABORDA el tema de la situación legal de la educación sin escuela en España, y lo hace desde distintos puntos de vista y ámbitos. Comienza describiendo la condición de alega-lidad/ilegalidad en la que se encuentra esta práctica educativa, fruto de la normativa ambivalente que la rige (Constitución española (CE, 1978), y Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006)). Muestra cómo la literatura científica no se pone de acuerdo a la hora de definir y delimitar el concepto de libertad de enseñanza, como derecho fundamental proclamado por la Constitución. Da cuenta de cómo la judicatura, de forma sistemática, aunque con alguna excepción, se pronuncia a favor de esta práctica. Manifiesta cómo los Defensores del Pueblo de algunas comunidades autónomas, especialmente de la andaluza, apoyan incondicionalmente el reconocimiento legal y la regulación de esta opción educativa. Pone de relieve cómo las propias familias que educan sin escuela mantienen posiciones encontradas entre sí respecto a este tema; de forma que, mientras unas se oponen a cualquier intento de legalización, otras se muestran partidarias de una regulación razonable, y entre unas y otras, están las que demandan reconocimiento, pero rechazan la regulación. Los políticos, que son los que tienen la última palabra, por razones que desconocemos, se muestran reacios, cuando no contrarios, a la legalización de esta práctica educativa.

Concluye el artículo con una propuesta de solución al problema, que pasa por el reconocimiento legal de la educación sin escuela y el establecimiento de unos controles razonables que otorguen un máximo de libertad a los padres en la educación de sus hijos y, al mismo tiempo, garanticen de forma escrupulosa el derecho a la educación que la Constitución española otorga a todos los ciudadanos, especialmente a los menores.

Introducción

Educación sin escuela, en España, es una práctica no reconocida por la ley. Es ilegal respecto a la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) que desarrolla el sistema educativo oficial, y alegal respecto a la Constitución (CE, 1978). En la práctica, esto significa que quienes educan sin escuela en este país pueden ser encausados por incumplimiento del precepto de la escolarización obligatoria que impone la LOE; sin embargo, se encuentran amparados, en cierta forma, por la CE que, aunque no autoriza expresamente esta opción educativa, tampoco la prohíbe. Esta ambigüedad jurídica es lo que convierte a la educación sin escuela en una práctica *suis generis* desde el punto de vista legal al participar de la doble y contradictoria cualidad de los sabores agri-dulces: agrio por lo de clandestina, pero dulce por lo de consentida. Y eso es lo que finalmente es la educación sin escuela en España, una práctica ilegal o alegal, pero tolerada. En este país, quien educa a sus hijos sin pasar por la escuela, y lo hace con una cierta discreción, puede tener la casi absoluta seguridad de que nadie va a molestarlo, a menos que medie una denuncia. La cosa se complica un poco más, cuando se produce una situación de desescolarización; en este caso, los padres tendrán que dar explicaciones a las autoridades educativas, y a los servicios sociales del porqué de su decisión de desescolarizar al menor; en ocasiones tendrán que responder ante la Fiscalía y, puede que su caso termine en los juzgados, pero al final serán absueltos de sus cargos y, a partir de ese momento, podrán vivir en el “paraíso de la educación libre”, ya que nadie los va a controlar.

¿Qué dice la ley respecto a esta práctica educativa?

Dos son los textos legales que configuran el sistema educativo español. Uno de ellos es la Constitución (CE, 1978), que funciona como verdadera ley de bases del modelo educativo y, el otro, la Ley Orgánica de Educación, (LOE, 2006), que actúa como auténtico reglamento de esa ley de bases.

La Constitución Española (1978), dedica un artículo entero a la educación (art. 27). En él se proclaman dos derechos fundamentales: el derecho a la educación y la libertad de enseñanza. Con la proclamación del derecho a la educación, la CE garantiza la educación de

todos, tanto la de los españoles, como la de los extranjeros⁷⁷ residentes en España. Con el reconocimiento de la libertad de enseñanza, defiende el mayor pluralismo educativo posible, al margen de la escuela. El resto de preceptos presentes en este artículo surgen como simples matizaciones o flecos constitucionales que, en unos casos, aclaran y, en otros, delimitan el ámbito de influencia de estos dos derechos fundamentales. Así, el derecho a la educación es completado por el precepto que establece que la enseñanza básica⁷⁸ ha de ser obligatoria y gratuita, convirtiendo el derecho genérico de todos a la educación en el derecho específico y prioritario de todos a adquirir unos conocimientos básicos. Es importante reseñar que lo que la CE declara obligatorio es la enseñanza, y no la escolarización.

La libertad de enseñanza, por su parte, está condicionada por el precepto que indica que "la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana" (CE, art. 27.2), señalando, al mismo tiempo, que esta finalidad ha de lograrse respetando los principios democráticos de convivencia y los derechos y libertades que establece la misma Constitución. Éste es realmente el único límite que el legislador impone a la libertad de enseñanza: el de ofrecer una educación integral dentro del respeto a los principios democráticos y a los principios constitucionales.

El derecho de los padres a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones es otro derecho que reafirma el principio de la libertad de enseñanza y que integra plenamente la educación sin escuela en la CE.

Tras el análisis de estos preceptos constitucionales, se puede decir que, a pesar de no recibir una mención expresa de reconocimiento, la educación sin escuela se integra plenamente dentro del espíritu y la letra de la Constitución Española.

⁷⁷ *Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, en su artículo 9, establece que: 1. Todos los extranjeros menores de dieciocho años tienen derecho a la educación en las mismas condiciones que los españoles, derecho que comprende el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria, a la obtención de la titulación académica correspondiente y al acceso al sistema público de becas y ayudas. 2. Los extranjeros tendrán derecho a la educación de naturaleza no obligatoria en las mismas condiciones que los españoles. En concreto, tendrán derecho a acceder a los niveles de educación infantil y superiores a la enseñanza básica y a la obtención de las titulaciones que correspondan a cada caso, y al acceso al sistema público de becas y ayudas.*

⁷⁸ CE. Art. 27.4

No sucede lo mismo cuando el texto legal que se utiliza como referente es la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), ya que esta ley establece la escolarización obligatoria como opción exclusiva y excluyente: "la enseñanza básica comprende diez años de escolaridad y se desarrolla, de forma regular, entre los seis y los dieciséis años de edad" (LOE art. 4.1 y 4.2), lo que convierte a cualquier opción educativa diferente a la escolarizada en una opción ilegal.

Lo que dice la literatura científica

La doctrina científica no se pone de acuerdo a la hora de delimitar el valor constitucional del concepto de libertad de enseñanza. Existen tres grandes corrientes de opinión al respecto. La primera de ellas, mayoritaria y considerada "tradicional"⁷⁹, concibe la libertad de enseñanza como:

- El derecho de todo ciudadano a crear, dirigir y gestionar centros docentes, con la posibilidad de elegir al profesorado y de fijar un ideario;
- el derecho de los padres o tutores a elegir el tipo de educación que han de recibir sus hijos, evidentemente, limitando el espacio de libertad a la enseñanza oficial pública o privada.
- La segunda corriente de opinión dentro de la doctrina científica, considerada como "progresista"⁸⁰, se caracteriza por interpretar la libertad de enseñanza como una libertad genérica, de la que derivan otras dos:
 - por una parte, la libertad de cátedra, que protege al enseñante en el desempeño de su función docente, y por otra, la fundación de centros docentes, que hace que cualquier persona pueda crear un centro educativo⁸¹.

Tanto una como otra corriente doctrinal se distinguen por reducir la libertad de enseñanza al campo de lo estrictamente escolar, olvidando que otras opciones educativas pueden coexistir en el espacio legal establecido por la CE.

⁷⁹ Destacan en la defensa de esta posición Ortiz Díaz, J. L., Martínez López-Muñiz, Garrido Falla, Sánchez del Río, Guaita, A. Y Martín Martínez, I., entre otros. Citado en: Barnes J. p. 26. Nota 12

⁸⁰ Así es calificada por Barnes, J. Esta corriente tiene en Embid Irujo a su más notable representante. p. 26

⁸¹ Embid Irujo, A., p. 280.

La tercera corriente doctrinal interpreta la libertad de enseñanza de forma mucho más abierta y flexible. Esta línea de pensamiento aparece encabezada por la profesora de Derecho Constitucional, Ana María Redondo, y defiende que la libertad de enseñanza trasciende el ámbito escolar, abriéndose a cualquier opción educativa respetuosa con la CE. La libertad de enseñanza para los defensores de esta corriente está relacionada con la libertad ideológica y de creencias⁸², lo que hace que otras metodologías y pedagogías distintas a las oficiales del sistema educativo oficial sean legalmente aceptadas.

Lo que dictaminan los jueces

La institución judicial ha demostrado ser más liberal y flexible que la legislativa y la ejecutiva a la hora de enjuiciar el tema educativo, especialmente en el terreno de las libertades. La mayor parte de sentencias dictadas por los jueces, por no decir todas, han sido absolutorias para las familias que educan en casa.

En ellas ha dejado claro que la escolarización no es la única vía válida para acceder al conocimiento, que otras opciones alternativas a la escuela son perfectamente aceptables desde el punto de vista de lo estatuido por la Constitución Española. Así la Audiencia de Barcelona, en sentencia de 1996, dice al respecto: "La formación educativa, efectuada al margen de la enseñanza oficial, es perfectamente aceptable, en el marco de las libertades diseñado por la Constitución". (Audiencia de Barcelona, en sentencia de 1996).

En el mismo sentido se pronunció el Tribunal Supremo, en sentencia 260/1994 del 30 de octubre de 1994, señalando que educar utilizando otras vías diferentes a la escolar es perfectamente constitucional:

"la falta de un camino o vía única establecida para lograr [la finalidad del derecho a la educación] supone que cualquier medio por el que la misma se logre es conforme con el derecho fundamental, sin que las vías establecidas por el Estado sean exclusivas o excluyentes, de manera que, caso de no seguirse la vía estatal, no por eso cabe afirmar que se vulnera ese derecho⁸³.

El mismo Tribunal, en sentencia nº 1669-1994 (Sala de lo Penal), de 30 de octubre, afirmó que el derecho a la educación no descarta "los

⁸² CE. Art. 16

⁸³ Caso conocido como de los Niños de Dios

modelos educativos basados en la enseñanza en el propio domicilio siempre que se satisfaga con ella la necesaria formación de los menores”⁸⁴.

En otro lugar de esta sentencia, este Tribunal reiteró la constitucionalidad de la educación en familia.

[están permitidos] los modelos de enseñanza que se desarrollen en el ámbito estricto de un núcleo familiar clásico o incluso en comunidades cerradas de estructura cuasi-familiar sin perjuicio de la indeclinable obligación de los poderes públicos de velar por el cumplimiento de las previsiones mínimas que no son otras que garantizar el respeto a los principios constitucionales.

El Tribunal Constitucional, por su parte, también se pronunció sobre la educación sin escuela y absolvió a las familias inculpadas, pero no entró en el fondo del tema de si esta práctica era constitucional o no.

Lo que manifiestan los Defensores del Pueblo

Diferentes Defensores del Pueblo de distintas comunidades autónomas se han pronunciado de forma favorable al reconocimiento de la educación sin escuela en España. Ofrecemos dos pronunciamientos del Defensor del Pueblo Andaluz (2005), por ser el que con más claridad y compromiso se pronunció sobre el tema.

- Sobre la constitucionalidad de la educación sin escuela: “Puede que la educación en casa sea actualmente ilegal por no estar contemplada en la legislación educativa vigente (LOE), pero ello no quiere decir necesariamente que sea inconstitucional”⁸⁵.
- En defensa de un modelo educativo plural: “No podemos seguir apostando por un único modelo educativo, concebido como algo exclusivo y excluyente que condena sin paliativos a la ilegalidad o incluso criminaliza a todo aquel que opta por modelos educativos alternativos.” (p. 43)

Lo que piensan las familias

No todas las familias se encuentran cómodas en el “paraíso de la educación libre” al que aludí al principio, pues son muchos los obs-

⁸⁴ STS nº 1669-1994. *Fundamentos de derecho*. 4.4

⁸⁵ *Defensor del Pueblo Andaluz (2005)*. p. 43

táculos que tienen que sortear y muchas las contrapartidas negativas a las que han que enfrentarse: la incertidumbre de una denuncia, la presión social, empezando por el entorno familiar más próximo, la penalización académica de los menores, el calvario de los trámites y exigencias legales (actualmente, que yo sepa, hay siete familias (tres, en la Comunidad Valenciana, una en el País Vasco, una en Andalucía, una en Galicia y una en Baleares) que están siendo investigadas por los Servicios Sociales; dos (una en Madrid y otra en Baleares) a la espera del pronunciamiento de la Fiscalía; y una, en Galicia, pendiente de juicio). Todo esto lleva a muchas familias a luchar por el reconocimiento de su causa, eso sí desde intereses y planteamientos estratégicos muy diferentes, lo que dificulta encontrar una solución de consenso. En 2002, en la revista "Crecer sin Escuela", una madre se refería a esta situación en los siguientes términos:

Hay personas que no quieren para nada oír hablar de legalidad, unas porque les trae al fresco, otras porque temen que legalizar sea sinónimo de control por parte institucional. Algunas creen más conveniente seguir el proceso americano de ganar casos en los tribunales y sentar jurisprudencia, así no tendríamos que formular ninguna propuesta y evitaríamos el control.

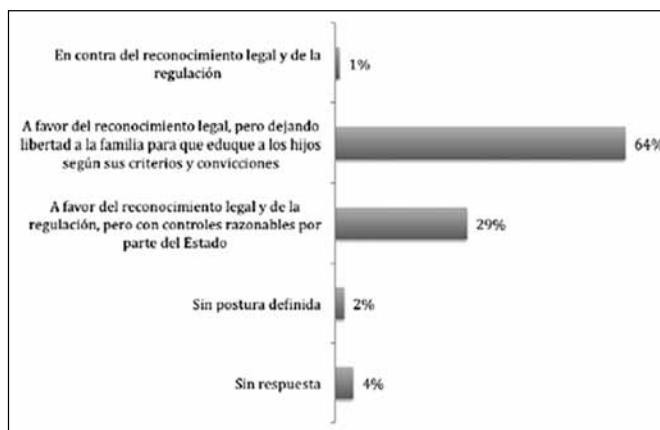
Por el contrario, hay personas que les gustaría legalizarlo, hasta el extremo de poder optar por entrar o salir del sistema educativo convencional, con total normalidad según le conviniera al niño, a la familia, etc. Hay personas que les gustaría que su hijo pudiera usar instalaciones escolares, como biblioteca, zonas deportivas, aula de informática e incluso llegado el caso, asistir a las clases que quisiera.

Como veis hay para todos los gustos. Todas las opciones son razonables y muy respetables, pero qué duda cabe que con semejante variedad, hacer algo concreto es harto difícil⁸⁶.

En la encuesta que realicé en 2009, sobre la educación sin escuela en España, pedí a las familias que expresaran su posición sobre el reconocimiento y la regulación de la educación en familia. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

⁸⁶ *Crecer sin Escuela*, pp. 17 y 18

CUADRO 1: Cuadro de elaboración propia



1. El 64% de las familias se mostró partidario del reconocimiento de esta opción educativa, pero dejando a la familia libertad para educar a sus hijos según sus criterios o convicciones.
2. El 29% expresó estar a favor del reconocimiento legal, y de una regulación basada en controles educativos razonables. Es la posición mantenida por las familias que entienden que la postura anterior es poco realista, convencidos de que nunca se producirá un reconocimiento legal sin el acompañamiento de unas normas que lo regulen. Piensan estos padres que es absolutamente necesario mostrarse colaboradores con la administración para evitar que los controles resultantes sean unilaterales y, por consiguiente, perjudiciales para sus intereses.
3. Una minoría muy exigua (1%) manifiesta no querer oír hablar del reconocimiento legal, ni de la regulación, entendiendo que la situación en la que se encuentran les resulta muy cómoda, nadie les pide cuentas, ni ellos tienen que dar explicaciones. Un padre comentaba hace unos años que en España hay más libertad para practicar la educación libre que en los EEUU.
4. El 2% de las familias no tienen una postura definida.
5. Y el 4% opta por no responder.

Propuestas de reconocimiento y regulación

Existen dos propuestas de reconocimiento y de regulación de la educación sin escuela en España. La primera de ellas es la de ALE y la

segunda la de la Coordinadora catalana para el reconocimiento y la regulación de la educación en familia en Cataluña (EeF)

Propuesta de ALE

Entre los defensores del reconocimiento legal sin controles se encuentra la asociación de ámbito nacional ALE. Esta asociación hizo, en 2009, una propuesta de reconocimiento en la que pedía:

1. El reconocimiento expreso de esta opción educativa.
2. La no utilización de protocolos de absentismo para perseguir a los que educan en casa.
3. El acceso de los menores educados en casa a exámenes libres para la obtención de los títulos homologados, en las mismas condiciones que los alumnos escolarizados y sin penalización por edad.
4. La libertad de los padres para implementar los métodos pedagógicos que estimasen más oportunos.
5. La concesión de ayudas y becas.

Propuesta de la Coordinadora catalana para el reconocimiento y la regulación de la educación en familia: “Educar en Familia” (EeF)

Existe otra asociación, en este caso de ámbito regional (Cataluña), “Educar en Familia” (EEF), que se muestra partidaria del reconocimiento, al mismo tiempo que de la regulación de la educación sin escuela. Esta asociación, hace la siguiente propuesta⁸⁷:

a. Registro censal

Propone la creación de un registro censal con el fin de controlar las familias que opten por esta modalidad educativa. Sin este registro, las familias no podrían beneficiarse de los derechos del decreto que previamente reconocería de forma explícita la legalidad de esta opción educativa. El organismo encargado de gestionar este registro censal sería la Inspección Educativa.

b. Compromiso de las familias

Los padres se comprometen a ofrecer una formación integral a sus hijos, en el respeto a los valores democráticos y a los derechos

⁸⁷ *Apuntes para la Propuesta de Regulación de la EeF en Cataluña.*

fundamentales. Este compromiso se realizaría mediante una declaración jurada.

c. En caso de conflicto

En caso de conflicto, se autoriza a los Servicios Sociales a realizar las investigaciones pertinentes, dentro del marco de derechos y libertades contemplados por la Constitución Española. Los pasos a seguir serían los siguientes:

- Entrevista con los padres para conocer el tipo de educación que reciben los menores.
- Consulta de los trabajos realizados por los menores.
- Visita domiciliaria, si fuera necesario, para verificar la situación.
- Denuncia ante el organismo de Protección de Menores, en el caso de que los padres se negasen a facilitar la información solicitada.

d. Sanciones

Sólo podrá ser prohibida la educación en casa, en aquellos casos en los que se compruebe que la familia incumple con lo firmado en la declaración jurada o en el caso de que exista una sentencia.

e. Controles académicos y titulaciones

Los padres presentarán, ante la inspección educativa, al final de cada ciclo escolar, una declaración de los objetivos formativos alcanzados por el menor durante dicho periodo. Esta declaración tendrá el valor de una evaluación continua y dará derecho a la obtención del Título de estudios secundarios, tal y como ocurre en la escuela.

Los padres no tendrán que presentar ningún programa curricular anual previo al comienzo de curso.

f. Medidas transitorias hasta la regulación de la educación sin escuela

Acceder, a través de exámenes libres, al título de estudios secundarios, y en la misma edad que los alumnos escolarizados. Los que deseen proseguir con estudios secundarios, de bachillerato o de Formación Profesional en régimen de educación a distancia, también podrán hacerlo.

Posibilitar el acceso a la Universidad a todas las personas educadas en familia, mayores de 18 años.

Permitir que los menores que tengan un ritmo de aprendizaje muy superior a la media puedan presentarse a cualquier tipo de prueba, independientemente de su edad.

g. Acceso a los recursos educativos públicos

Uso de los recursos escolares (actividades escolares/extraescolares, uso de instalaciones, equipos, materiales, biblioteca, etc.)

h. Ayudas económicas

Los alumnos educados en familia tendrán derecho a solicitar becas y ayudas al estudio en las mismas condiciones que los alumnos escolarizados.

Los contrarios al reconocimiento y a la regulación, evidentemente no presentan ninguna propuesta de regulación, entendiéndose que cualquier tipo de intervención estatal conllevaría un control, que no están dispuestos a aceptar

El posicionamiento de los políticos ante la educación en casa

Para los políticos la educación sin escuela no es un tema prioritario. No le dan mayor importancia, por no decir que no se ocupan, en absoluto de él, y esto es así por varias razones:

Porque ésta es una práctica minoritaria, y es de dominio público que los políticos no suelen prestar mucha atención a las cuestiones que gozan de escaso respaldo social.

Para ellos, el movimiento desescolarizador no es más que una música de fondo que perciben como un susurro lejano y, en ocasiones, una simple "tormenta en un vaso de agua" (Cuesta, 2004, pp. 81 y 82).

Porque los políticos españoles están muy poco informados sobre esta opción educativa, y la poca información que tienen está basada en tópicos y prejuicios. Nos consta que cuando se enteran realmente de lo que va el tema, suele producirse un cambio radical en su concepción del fenómeno, y, en ocasiones, hasta una cierta adhesión a la causa, adhesión que hasta ahora se ha desvanecido siempre ante la negativa sistemática de los aparatos de los partidos. Nos preguntamos a qué se debe esta postura hostil de los partidos políticos.

Nos consta que existe temor a que por la puerta del reconocimiento de esta opción educativa puedan colarse colectivos no interesados en la educación de los menores, como es el caso de los gitanos, o de otros interesados en formar guetos culturales que impidan la plena integración de los menores en la sociedad que los acoge, como sucede con el colectivo de los emigrantes de ciertas culturas.

Sea como fuere, el caso es que los políticos están muy poco por la labor de regular la práctica de la educación sin escuela en España. Últimamente se están produciendo indicios poco esperanzadores de una solución a este conflicto. Al parecer, existen rumores de que la Fiscalía española está recibiendo órdenes de endurecer, en todo el territorio nacional, sus acciones contra la educación sin escuela, cosa que no sorprende, teniendo en cuenta son los vientos que soplan de otros lugares como Inglaterra y Gales, con el Badman Report, o de Suecia, con la reciente ley de educación (junio de 2010), que reduce la práctica el *homeschooling* a “circunstancias excepcionales”.

Conclusión y punto de vista personal

Tras los numerosos pronunciamientos de la justicia española generalmente favorables a la práctica de la educación sin escuela, así como tras los informes de los defensores del pueblo apoyando el reconocimiento legal y la regulación de esta opción educativa, no tiene sentido, ni existe justificación suficiente para seguir relegando esta práctica educativa al limbo de la alegalidad o condenándola directamente a la ilegalidad.

Considero que persistir en este empeño es cerrar los ojos ante una realidad que se impone de forma incontestable, es también una actitud difícilmente admisible desde el punto de vista de lo que es el cumplimiento de sus compromisos constitucionales. Hay que recordar que la CE (Art. 47.8) encarga a los poderes públicos la inspección y homologación del sistema educativo, con la encomienda de que sean garantes del cumplimiento de las leyes. Pues bien, existiendo una ley de educación que obliga a los menores, de entre 6 y 16 años, a recibir enseñanza escolarizada, no se entiende que haya actualmente, en España, unos 1000 jóvenes que no acudan a la escuela. ¿Por qué el Estado no obliga a su escolarización? La respuesta parece evidente, porque las sentencias judiciales dicen claramente que la escolarización obligatoria, como opción exclusiva y excluyente, es a todas las luces improcedente, una extralimitación del legislador, que debería ser corregida. No corregirla supondría persistir en el error, alimentar una situación que a nadie favorece y a todos perjudica.

El modelo de regulación que se establezca, una vez reconocida legalmente esta práctica educativa, ha de ser respetuoso con la idiosincrasia de este colectivo. La inspección educativa deberá orientar sus acciones, no solo a la supervisión fiscalizadora de esta práctica,

sino también a la ayuda pedagógica que demande quienes educan en casa. Hay que pensar que estas familias cumplen una función tan relevante como la de la escuela, y, por consiguiente, el mismo apoyo que se presta a ésta debería ser prestado a aquéllas.

Las familias que educan en casa, por su parte, deben comprometerse a ofrecer a sus hijos una educación integral, que persiga la madurez crítica y autónoma de los menores, huyendo del adoctrinamiento. El niño no puede ser privado acriticamente del conocimiento de teorías o realidades no compartidas por la familia. Los padres que educan en casa están en su derecho de invitar a sus hijos a crecer con sus valores (los de la familia) sean éstos del signo que sean, pero no pueden obligarlos a que los interioricen como únicos e irremplazables, sino que deben limitarse a proponérselos como una opción más entre otras muchas posibles. Así pues, como señala Cabedo, (trabajo no publicado) el problema no está en educar desde determinados principios, sino en sobrepasar los límites éticos que impiden el desarrollo de la trayectoria personal del menor. Si los padres no ofertaran más que una única realidad, estarían adoctrinando a sus hijos y eso es tanto como negarles el derecho a la libertad y a la autonomía que la Constitución obliga, y que el sentido común aconseja.

Las familias deberán ofrecer a los menores espacios de socialización y relación suficientes que les permitan un adecuado desarrollo de su personalidad.

Termino expresando el deseo de que en un futuro muy próximo la educación sin escuela sea una opción más, entre otras muchas, preocupadas todas ellas por ofrecer la mejor educación posible para los niños, que son los verdaderos protagonistas de todo este proceso.

Bogotá, a 1 de diciembre de 2010

Nota

En el ínterin que va desde la presentación de esta ponencia en el Seminario internacional de educación sin escuela, organizado por la Universidad Nacional de Colombia (sede de Bogotá), hasta momento en el que se publica, se produjo un acontecimiento importante para la educación sin escuela en España: el Tribunal Constitucional se pronunció sobre la constitucionalidad de la escolarización obligatoria, dejando meridianamente claro que tal precepto se ajusta a derecho, lo que indirectamente sitúa a la opción de educar sin escuela fuera de la legalidad.

La Constitución española no prohíbe al legislador democrático configurar la enseñanza básica obligatoria (art. 27.4 CE) como un periodo de escolarización de duración determinada (cfr. arts. 9.2 LOCE y 4.2 LOE) durante el cual quede excluida la opción de los padres de enseñar a sus hijos en su propio domicilio en lugar de proceder a escolarizarlos (STC 133/2010, II.9).

No obstante, esta sentencia no modifica el panorama legal vigente hasta el momento. Lo único que hace es dejar claro que la escolarización obligatoria es totalmente constitucional, despejando cualquier atisbo de duda al respecto.

La resolución del Tribunal Constitucional, además de ratificar la legalidad de la escolarización obligatoria, señala que esta opción no tiene por qué ser exclusiva y excluyente de otras formas u opciones educativas igualmente válidas desde el punto de vista constitucional; sin embargo, rehúye el pronunciarse sobre cuáles han de ser las características que deben reunir estas opciones para que sean plenamente constitucionales, encomendando tal tarea al legislador.

Con todo, ésta no es una opción que venga en todo caso requerida por la propia Constitución que, efectivamente, no consagra directamente el deber de escolarización, ni mucho menos otros aspectos más concretos de su régimen jurídico como, por ejemplo, la duración del periodo sobre el que ha de proyectarse o las circunstancias excepcionales en las que dicho deber pueda ser dispensado o verse satisfecho mediante un régimen especial. Quiere ello decir que, a la vista del art. 27 CE, no cabe excluir otras opciones legislativas que incorporen una cierta flexibilidad al sistema educativo y, en particular, a la enseñanza básica, sin que ello permita dejar de dar satisfacción a la finalidad que ha de presidir su configuración normativa (art. 27.2 CE) así como a otros de sus elementos ya definidos por la propia Constitución (art. 27.4, 5 y 8 CE). Sin embargo, la de cuáles deban ser los rasgos de esa regulación alternativa del régimen de la enseñanza básica obligatoria para resultar conforme a la Constitución es una cuestión cuyo esclarecimiento en abstracto excede las funciones propias de este Tribunal Constitucional, que no debe erigirse en un legislador positivo (STC 133/2010, II.9).

Es evidente que este pronunciamiento del Tribunal Constitucional sitúa el tema del reconocimiento y de la regulación de la educación sin escuela en el tejado de los políticos. Son ellos los que tienen la última palabra.

Bibliografía

- Barnes, J. (1984). La educación en la Constitución. Una reflexión conciliadora. *Revista Española de Derecho Constitucional*. Año 4. Núm. 12. Septiembre-diciembre 1984. Pp. 23-65.
- Cabedo, S. [Trabajo no publicado]. Extraído el 23 septiembre, 2010, de <http://encina.pntic.mec.es/jcac0007/>
- Constitución Española. (1978). Extraído el 23 septiembre de 2010, de http://www.congreso.es/docu/constituciones/1978/1978_cd.pdf
- Coordinadora Catalana para el Reconocimiento y la Regulación de la Educación en Cataluña (EEF). (2007). Informe 2007 sobre la situación de l'Educació en Família a Catalunya. En: *Educar en Família*. pp. 9-12.
- Crece sin Escuela. (2002). nº 9. Extraído el 23 septiembre, 2010, de: http://crecersinescuela.org/yahoo_site_admin/assets/docs/cse09.19792954.pdf
- Cuesta, R. (2004). La escolarización de masas. Un sospechoso y "feliz" consenso transcultural. Cuadernos de Pedagogía. Nº 334.
- Defensor del Pueblo Andaluz. (2005). Informe al Parlamento 2005. Páginas 40- 48. Recuperado el 23 septiembre de 2010, de http://www.defensorand.es/informes_y_publicaciones/informes_estudios_y_resoluciones/informes_anuales/informe_2005/Descargas/Informe_Anuual_2005.pdf
- Embid, A. (1983). *Las libertades en la enseñanza*. Madrid: Tecnos.
- España, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006. Recuperado el 10 mayo de 2009, de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- España, Ley Orgánica 4/2000. Recuperado el 09 septiembre de 2009, de <http://www.mir.es/SGACAVT/derecho/lo/lo04-2000.html>
- España, Sentencia del Tribunal Supremo (STS) nº 1669/1994 (Sala de lo Penal), de 30 de octubre. Westlaw.es
- España Sentencia del Tribunal Constitucional (STC) 133/2010, de 2 de diciembre de 2010 (BOE núm. 4, de 5 de enero de 2011)

*Educación casera como
resistencia. Paradojas,
tensiones y desafíos*

Andrea Precht Gandarillas

Entre los servidores de lo "evidente" y los solitarios, están los combatientes, es decir, quienes están henchidos de esperanza.

F. Nietzsche (2000)

Resumen

LA PRESENTE PONENCIA PROPONE problematizar epistémicamente la educación casera como narrativa de resistencia. Se intenta acercarse a la pregunta: ¿Es la educación casera una forma de resistencia ante la bio política de la experiencia escolar?

Se busca sospechar respecto de las racionalidades que pudiesen estar a la base de las pedagogías abiertas, entre ellas la educación en la casa. Se pregunta por el modo en que éstas puedan instalarse como un movimiento que desafíe los relatos sobre la escuela triunfante en tanto discurso hegemónico sobre lo educativo.

La resistencia ante la escuela, es también resistencia a ciertas tecnologías del yo y formas de bio poder ejercida sobre los cuerpos dóciles de niños y niñas.

Las narrativas respecto de la educación casera son plurales, no todas poseen una espontaneidad rebelde que permitan afirmarlas en su condición de vanguardia disruptiva y creadora de lo educativo.

La educación casera se plantea así misma en tanto respuesta crítica a la escuela de la sociedad disciplinaria, a su idea de socialización funcionalista, reproducción social, normalización de los individuos y masificación de la educación. Sin embargo, es posible que este proyecto de resistencia a las formas escolares sea funcional a los dispositivos de gubernamentalidad post disciplinar y neoliberal.

Preguntarse por los regímenes de dominación aún vigentes implica comprender cómo la racionalidad neoliberal ha asumido la mirada crítica, la transforma –fagocita- y la encauza hacia la desregulación laboral, social y educativa. En este caso, reorganiza y resignifica la lucha de las

pedagogías abiertas subsumiéndolas en un régimen de sometimiento neoliberal. Podemos plantearnos como liberación del viejo orden escolar, pero a la vez, ser potencialmente un apoyo a la restructuración de una nueva racionalidad política. Un levantamiento de un programa de investigación respecto de la educación casera debe abordar esta paradoja.

Presentación

Esta es mi nave de los locos de la locura es el espejo.

Al mirar el retrato oscuro todos se van reconociendo.

*Y al contemplarse todos saben que ni somos ni fuimos cuerdos,
y que no debemos tomarnos por eso que nunca seremos.*

*No hay un hombre sin una grieta, y nadie puede pretenderlo;
nadie está exento de locura, nadie vive del todo cuerdo.*

Sebastian Brant

Hace un tiempo una estudiante me preguntaba de dónde venían mis fundamentos educativos. Ojo con la pregunta, no eran cuales eran estos fundamentos, si no su locación. En ese minuto la respuesta la sentí en el cuerpo. Mi fundamento viene del útero. Con esto quiero decir, que me he visto en la necesidad de pensar y reflexionar el acto educativo no desde mi categoría de académica sino en mi calidad de hembra cuyos cachorros de humano se han visto amenazados por la institución escolar, y en la cual, mi condición de académica ha sido una herramienta explicativa y generativa para buscar otras vías de educación posibles. Esta reflexión histórica la realizo desde mi ser chilena, paraíso de experimentación neoliberal, de académica (desviación estándar en cuantos años de escolarización de la mayoría de mis congéneres se refiere); de privilegiada en un país en donde la pobreza se oculta y todos se dicen de clase media; y de – ¡Horror! – profesora de religión y moral católica; así como estudiante descrita ¿o escrita? con síndrome de déficit atencional, esto último me lleva a encontrar la excusa ideal para leer la ponencia. Con esa hoja de vida no sé si les queden ganas de escucharme.

Desde este lugar construyo la urgencia de revisar certezas, enfrentar aporías y crear espacios de convivialidad no sólo para mis cachorros sino también con ellos y con otros, cachorros de otras hembras en sociedad. Llevamos tan sólo un año educando de modo casero, hasta el momento son más las preguntas y las sospechas que las certezas acumuladas. Desde esa perspectiva, quiero ofrecer esta reflexión - para pensar con Uds. - aspectos que me parecen necesarios de so-

pesar para ofrecer una mejor educación no sólo a mis cachorros, sino a los de toda nuestra comunidad humana.

La Paradoja de la Resistencia

La educación casera se instaura como movimiento social diverso (Mitchell, S) con narrativas cuestionadoras de lo escolar en tanto normalizadoras de la infancia y reproductoras de un modelo de sociedad no deseado por las familias que educan de modo casero. Conocidas son las investigaciones que levantan la dimensión política como un factor importante al momento de optar por este modelo.

Esta alternativa a lo escolar –para muchas familias– se afirma como una decisión que es, a la vez, posibilidad de sedición. Es lo que Madelen Goiria tipifica como el grupo de los **rebeldes**, y que *“estaría constituido por el grupo de familias que han elegido un modo alternativo de vida, se basan en la libertad individual y rechazan las instituciones sociales. Estas familias homeschooler entran en confrontación con el sistema educativo, ya que consideran a la institución escolar como parte de las instituciones sociales que rechazan”*⁸⁸.

Aún así, esta oposición activa a las formas políticas dominantes de la sociedad pudiera no ser suficiente en un contexto de transición desde una sociedad fordista a una posdisciplinar (Deleuze, G 2006), levantándose entonces, una ilusión de alternativa que no sólo le hace el juego a la sociedad que desea resistir sino que pudiese ser más funcional a ella que el modelo de escuela imperante. Es lo que he llamado *“La paradoja de la resistencia”*, una suerte de cinta de Moebius en la cual pudiéramos vernos atrapados, y cuyo extremo (¿la resistencia?), su giro (¿complicidad con modelo neoliberal?) y sus posibilidades de fractura (¿Posibilidad de salidas?) quiero explorar con Uds.

Un extremo: Educación casera como resistencia

*“La escuela, esa vieja y gorda vaca sagrada: en América Latina abre un abismo de clases y prepara una élite y con ella el fascismo”*⁸⁹

⁸⁸ Goiria, M., *“El fenómeno del homeschool o educación en casa. Análisis de las encuestas realizadas a familias homeschoolers en 2008”*, *Educación en casa día a día*, ALE, Ed Ob Stare, 2009, pp. 171-217.

⁸⁹ Gajardo, M, Ivan Illich, *Revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nos 3-4, 1993, págs. 808-821 en <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/illichs.PDF>

Es posible hipotetizar que, lo que une a las familias que educan en la casa en su diversidad de aproximaciones es una construcción del niño en tanto sujeto que descubre el mundo, mediante su exploración (niño piagetiano), la problematización de aprendizaje como un proceso “natural⁹⁰” y la firme oposición a la escuela en tanto negadora de la experiencia del niño y sus ritmos. En todo lo demás somos diferentes. Parafraseando a Inés Dussel, podemos afirmar que al igual que los cultores de la escuela-nueva, no nos une el amor, sino el espanto⁹¹.

Permítanme entonces detenerme un poco en la idea de escuela –ese antagonista simbólico de los home educators –, sus modos de construcción de subjetividad y como nosotros la resistimos.

La crítica a la escuela

La escuela moderna, tal y como hoy la conocemos, es un producto histórico que ha sido posible por el surgimiento y desarrollo del capitalismo industrial desde el siglo XVII en adelante. A esa escuela, que hoy es el modelo triunfante y hegemónica, se le ha venido a denominar “escuela-mundo”, se la caracteriza por su masividad y por ser un dispositivo que aspira a ser democrática en sus formas de distribución del conocimiento a la población. Durante el desarrollo de lo escolar hubo formas alternas de escuelas, sin embargo, triunfo el modelo más eficiente para proveer el tipo de sujeto que dicha sociedad requería: un sujeto dócil, eficaz y disciplinado.

Es en este marco que se levanta la crítica de la escuela como una forma de gubernamentalidad, es decir de dominio o poder sobre los cuerpos dóciles de niños y niñas, capaz de transformar a un individuo “niño” en un escolar dócil. Esta forma de tecnología, nos dirá Foucault, va de la mano con otras formas que apuntan a controlar las poblaciones, en especial, instituciones de encierro y ortopedia social que funcionan como instituciones cerradas, con una estructuración del tiempo ajena a los procesos de la comunidad y con una fuerte preocupación por la normalización. Así, el hospital, la cárcel y el manicomio, transformará cuerpos anormales en normales; el ejército y la

⁹⁰ *Personalmente difiero de la naturalización del proceso de aprendizaje toda vez que oculta su dimensión social e invisibiliza el rol mediador de los otros miembros de la comunidad.*

⁹¹ *Dussel, I (2006) La invención del Aula, una genealogía de las formas de enseñar Santillana, Argentina. [Creo que es posible pensar en la educación en casa como heredera en parte de ese movimiento. Tesis que habrá que confrontarse en su minuto.]*

fabrica disciplinará adultos eficientes y productivos y la escuela transformará al niño en alumno, al punto que para hoy es muy difícil pensar en la infancia sin pensar en el niño/alumno. Desde esta perspectiva, se instalará la paideia funcionalista, cuya preocupación por la socialización de individuos altamente adaptados a la sociedad tanto nos molesta hasta el día de hoy. (Ex curso: es importante recordar que su principal exponente, E. Durkheim, reemplazará el fundamento en Dios por la sociedad, derivando de ellos las consecuencias que conocemos)

Desde este enfoque, entendemos la escuela como un dispositivo que reglamenta la vida social y personal, de un modo tal, que serán los mismos individuos quienes la deseen para sí. Esta forma de poder, administra la vida personal y social, las formas de producción y reproducción de esta. Es, siguiendo con Foucault, una forma de bio poder.

La relación entre formas de producción económica y sociedad escolarizada es inseparable toda vez que la escuela responde a las necesidades de la sociedad industrial y promueve una forma de conocer y ser en el mundo.

La escuela responde muy bien a esas formas de producción de un capitalismo de la línea de producción fordista, aquel de la fábrica, que se concentra en la producción eficaz de un producto terminado que es masivo y ha sido debidamente estandarizado. Así mismo, su efecto reproductor de las formas de producción y acumulación de capital están altamente estudiados.

Desde esa perspectiva, la educación casera, aparece como una interesante forma de resistencia política ante las formas de racionalidad de las sociedades disciplinarias: una reivindicación por una educación abierta, anti autoritaria, contra cultural y liberadora.

Un giro: Educación casera como cómplice del modelo neoliberal

El enemigo de mi enemigo ¿es mi amigo?

En las últimas décadas las formas de producción ha cambiando y nos enfrentamos a nuevas formas de gobernar procesos sociales que exige la emergencia de nuevas singularidades para las cuales la escuela mundo no está dando respuestas eficaces. Estamos ante un cambio de racionalidades, que se enfrentan, conviven y mutan expresándose no desde la ruptura radical sino como la relaciones entre una racionalidad que decae y otra que emerge. Me refiero aquí al paso de un modelo de

sociedad disciplinar, al cual sirvió la escuela y cuyo modelo es la fábrica, a uno post disciplinar cuya racionalidad política se ve reflejada en el modelo neoliberal. *"El neoliberalismo tiene como elementos definitorios básicos la adaptación del Estado al mercado, la búsqueda de nuevas formas organizativas que enfatizan la flexibilización, la desregulación y la cultura empresarial post fordista. Y junto a ello, la formación de un nuevo tipo de subjetividad: el sujeto flexible, "siempre en curso" y empresario de sí"* (Jodar 2007, 145) Este capitalismo emergente requiere de un nuevo tipo de individuo, no ya aquel eficiente, disciplinado y dócil que tan bien prepara a la escuela, sino uno capaz de enfrentarse con flexibilidad a los cambios rápidos e ilimitados. Requiere entonces, no ya una escuela fábrica sino una escuela empresa que cuyo propósito ya no es normalizar y moralizar las conductas consideradas patológicas y anormales (policía científica), sino que permita encontrar ganancias y nuevos mercados (policía económica) para lo cual se requiere un individuo polivalente. Desde esta perspectiva comienzan a aparecer discursos que valoran la calidad del servicio escolar y la satisfacción del cliente (familia) impensables bajo la lógica de socialización anterior. Ahora, bajo esta emergente mirada, de corte gerencial, se requiere que el estudiante sea creativo, flexible, con pensamiento divergente y capacidad de toma de decisiones; enfoque que implica la capacidad de permanente adaptación y certificación de la excelencia. En esta racionalidad, cada vez será menos importante la normalización del individuo y más relevante su optimización. Visto así es que podemos comprender que la escuela, deudora de la sociedad disciplinar, ha fracasado. ¿Significa ello el fin de la escuela? No seamos ingenuos, es posible que la institución escolar se reinvente para servir estas nuevas lógicas, manteniendo estructuras igualmente hegemónicas y reproductoras. En ese caso, ¿estamos dispuestos a enviar a nuestros niños a una escuela 2.0 pensada desde la mirada del neomanagement?

Si, y sólo sí, las familias que educamos en la casa buscamos instalarnos desde un proyecto contracultural no podemos menos que comenzar a explorar y problematizar esta nueva forma de racionalidad y preguntarnos si no estamos ante una ilusión de resistencia toda vez que la racionalidad gerencial de las sociedades post fordistas, requieren precisamente de formas de educación desestatizadas, "liquidadas", fluidas y flexibles preocupadas de la ampliación de las capacidades, perfeccionamiento constante de las potencialidades del individuo, con una idea de niño en constante actividad y emprendimiento, en fin, un individuo

que se gerencie y regule a sí mismo, con noción de proyecto, iniciativa personal, habilidades comunicativas y automotivacionales. (Aún más, considerando el origen de clase de muchas familias que educamos en la casa, esta resistencia pudiese ocultar una forma más de reproducción de los privilegios de una elite). Cuando encontramos un niño en proceso de adquirir dichas habilidades estamos ante el sujeto educacional neoliberal y no, como nos gustaría creer, ante un niño producto de una forma educativa contracultural. Allí está la paradoja, el sistema neoliberal, con su capacidad de fagocitarlo todo, ha apoyado gran parte de su discurso educativo en posiciones que resultaban críticas a la sociedad disciplinar, devolviéndoles sin su impronta contracultural modificando el sentido de los enunciados pedagógicos con los cuales argumenta al vaciar su discurso de la preocupación por la justicia social, la dimensión democrática de la educación y la necesidad de la polis como espacio público de encuentro y construcción de ciudadanía.

Una fractura: Lo casero como fisura y reconquista de lo social

La posibilidad de resistencia ha de explorarse desde el análisis de la crisis de la sociedad disciplinar y las repuestas ofrecidas por el modelo neo liberal. Es importante a la vez, una revisión del discurso crítico en educación que responde a categorías de una sociedad y su consecuente racionalidad en receso que, cada vez menos, es la nuestra.

Así es menester observar como se está instalando esta narrativa emergente y cuáles son las fisuras desde los cuales es posible levantar discursos educativos y prácticas pedagógicas alternas con capacidad de resistencia. Para ello se ha de explorar las significaciones de ciertos conceptos tan caros a nosotros desde la resignificación neoliberal.

Ello pues, la respuesta de la sociedad pos disciplinar se instala desde las ciencias empresariales, conceptos como flexibilidad, calidad, optimización así como el énfasis en la privatización de lo educativo y la negación de lo público propios de esta racionalidad. El discurso respecto de la libertad educativa es cada vez menos respecto de la diversidad de narrativas y proyectos, como una forma gerencial de llevar a cabo una reducción de la educación pública en tanto derecho ciudadano. La autonomía del niño, se entenderá ya no como un proceso de autoconquista de la libertad como una forma más de competencia en el mercado. La meritocracia, ya no como valor de autosuperación sino como negación del individuo socializado y, a la vez invisibilización, de

las dimensiones estructurales de la reproducción social es otra amenaza al ideal pansófico.

Así se confina a los individuos a un repliegue en lo privado que aísla a los individuos encerrándolos en el mundo de lo íntimo erosionando las fuentes públicas, comunitarias que permiten diagnosticar los males sociales y levantar utopías colectivas.

Es desde ese eje, que reivindico la dimensión casera de la educación casera alejada de la producción industrial de la fábrica así como de la falta de raíces y comunidad de la empresa. Una educación que no se encierra en los confines de la escuela, pero tampoco da la espalda a la polis en donde se erige la casa. Una educación de pequeña escala que sale al encuentro del otro explorando las fisuras que el discurso dominante y prepotente instala como normal.

Conclusiones: Instalarse desde la fractura

(Cuidado con el fascismo) No sólo el fascismo histórico de Hitler y Mussolini -quienes tan bien supieron movilizar y utilizar el deseo de las masas- sino también el fascismo que se halla dentro de todos nosotros, que acosa nuestras mentes y nuestras conductas cotidianas, el fascismo que nos hace amar el poder, desear aquello mismo que nos domina y explota. M. Foucault.

Las narrativas de educación casera pueden ser altamente funcionales a este emergente régimen de dominación, toda vez que las naturaliza, resignifica y las hace aparecer como "evidentes" constructos claves para quienes educan sin escuela, como lo son: la autonomía, libertad y flexibilidad. Así como también va imponiendo una manera de comprender la familia, la idea de madres y padres o los discursos respecto de la "naturaleza" del niño los que naturalizan relaciones familiares conservadoras y desvían la atención de los componentes estructurales que la moldean.

Los modos de resistencia han de resituarse y actualizarse ante los escenarios que surgen en convivencia y contradicción con los anteriores, germinar en la aporía que le permite extrañar lo obvio para problematizar las nuevas formas de biopoder y las racionalidades con las que somos gobernados.

El rescate de la dimensión comunitaria, social así como la deconstrucción y problematización de la dimensión política de la educación casera es requerimiento fundamental para un análisis de las prácticas

y narrativas, con su consecuente vigilancia epistemológica para una resistencia y un proyecto que efectivamente se instale desde lo contracultural y liberador.

Bibliografía

- Deleuze, G. (2006). Post Scriptum sobre las sociedades de control. En *Revista académica de la Universidad Bolivariana*, ISSN 0717-6554, N°. 13, 2006
- Dussel, I. (2006). *La invención del Aula, una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana: Argentina
- Foucault, M. (1994). El antedipo: Introducción a la vida no fascista. En: *Archipiélago: Cuadernos de Crítica de la Cultura*, 1994 OCT-DIC; (17) p 88 - 91
- Gajardo, M. (1993). Ivan Illich. En: *Revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nos 3-4, 1993, págs. 808-821 en <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/illichs.PDF>
- Goiria, M. (2009). El fenómeno del homeschool o educación en casa. Análisis de las encuestas realizadas a familias homeschoolers en 2008. En *Educación en casa día a día*, ALE, Ed Ob Stare, pp. 171-217.
- Jodar, F. (2007). *Alteraciones Pedagógicas, Educación y políticas de la experiencia escolar*. Barcelona: Laertes
- Mitchell, S. (2001). *Kingdom of Children: Culture and Controversy in the Homeschooling Movement*. Princeton: Princeton University Press.
- Nietzsche, F. (1980). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquet Editores.

*Siendo un
“educador en el hogar”⁹²*

Leslie Safran Barson

⁹² Especial agradecimiento a Ana Paulina Maya por la traducción de este artículo para este libro.

Si los padres de niños que van a la escuela no se convierten en “escolarizadores”, entonces por qué los padres de aquellos que son educados en casa se convierten en “educadores en el hogar”? Existe algo en la educación en casa que la hace tan formativa, que no sólo aquellos involucrados directamente en la actividad se identifican con ella, sino que muchos de ellos de manera consciente incluyen el rol de “educador” como parte importante de su identidad. Que los padres sean llamados “educadores en casa” se debe parcialmente a la práctica fuera de la norma, pero el por qué los padres internalizan el ser educadores en el hogar y lo convierten en una parte importante de su identidad, necesita un análisis cuidadoso y detallado.

Para intentar responder esta pregunta, este artículo se basa en la investigación concerniente a los efectos de la educación en casa a largo plazo sobre los padres educadores (Safran 2008). Dicha investigación fue impulsada por mi propia experiencia como madre educadora en casa y por mi trabajo en “The Otherwise Club”, el cual es un centro comunitario para familias que educan en casa en el centro de Londres.

La evidencia presentada por este estudio sugiere que mientras existen áreas que a primera vista parecen influir en cómo se afectan los padres, tales como la pérdida de perspectivas profesionales, ingresos familiares, estatus, amigos o tiempo para ellos mismos, no se encontró que estos aspectos fueran generalizables como un fenómeno que incentivara a los padres a identificarse como educadores, debido a las diferencias significativas en cómo estas pérdidas fueron experimentadas por los padres. Por ejemplo, con respecto a las perspectivas profesionales, unos padres abandonaron su carrera de mala gana para poder educar en casa, otros la abandonaron con gusto, algunos nunca tuvieron una carrera y no la querían, y algunos otros ganaron una carrera a través de la educación en casa. Esto mismo se aplicaba para las demás consideraciones anteriormente mencionadas. Por lo tanto era necesario buscar otro aspecto de esta experiencia que fuera más predominante, para explicar la fuerte identificación de muchos padres como educadores en casa.

El estudio reveló que los factores clave que forman identidad son la necesidad de pensar creativamente sobre la educación y la implementación de esas ideas con sus hijos. Los padres no sólo tienen que idear y practicar un programa educacional, sino que además deben reorganizar la vida familiar para incorporar los cambios, analizar una y otra vez la posición de la familia y los niños, moderar los comportamientos de su familia para tener en cuenta los muchos cambios y desarrollos encontrados y revisar continuamente que se estén tomando las decisiones adecuadas.

Diariamente los padres enfrentan retos para los cuales no existen reglas, pautas o esquemas dados por la sociedad tradicional. En resumen, es la práctica creativa de educar en casa lo que constituye tanto su característica formativa como definitoria.

Antes de pasar a describir en más detalle esta práctica formativa, me gustaría dar un breve marco teórico sobre la historia de la educación en casa y perfilar la naturaleza de la investigación.

1. Breve resumen general sobre Educación en Casa

Para el propósito de nuestro estudio, se ha adoptado una definición de educación en casa dividida en dos partes. En primer lugar, educación en casa es 'la educación de los niños a tiempo completo dentro y en los alrededores del hogar, realizada por sus padres o guardianes' y en segundo lugar 'donde los padres están comprometidos con su (de los niños) educación y con educar en casa' (Petrie, 1998; Petrie, Windrass y Thomas, 1999). Esta definición resalta la naturaleza electiva de la educación en casa al igual que atrae la atención al compromiso requerido por parte de los padres para dar este paso.

No fue hasta el Acta de Educación de Inglaterra y Gales de 1944 y la aparición de la escolarización obligatoria masiva, que la 'educación en casa' se convirtió en un enfoque educacional distinto. John Holt fue uno de los primeros y más influyentes proponentes de la educación en casa en su versión moderna, tanto en Reino Unido como en USA. Holt había sido influenciado por el movimiento de escuela libre de los años 60's y principios de los 70's representado por los escritos de Goodman, tales como *Growing Up Absurd* (1960), Postman y Weingartner (1971) e Ilich (1971), por las experiencias de diferentes tipos de escuelas descritas por Neill (1961, 1966, 1967) y Dennison (1970) y por

teóricos más generales de la educación como John Dewey y Bertrand Russell. En la serie de publicaciones de Holt es posible recorrer su transición desde una crítica inicial al sistema escolar hasta su defensa final de la educación en casa. Esto se puede ver en los títulos de algunos de sus libros, por ejemplo, *How Children Fail* (1969) y *How Children Learn* (1970a), *What Did I Do Monday?* (1970b) y *Underachieving School* (1972) hasta sus dos últimos libros *Teach Your Own* (1981) y, publicado de manera póstuma, *Learning All the Time* (1989).

La educación en casa siempre ha sido legal en Inglaterra y Gales (Las leyes Escocesas son ligeramente diferentes) y es guardada como reliquia en el Acta de Educación de 1996. La decisión de educar en casa es únicamente de los padres. En los Estados Unidos, aunque la educación en casa ha sido legal desde 1993, cada estado tiene sus propias leyes (Basham, 2001). Los requerimientos varían de un estado a otro, al igual que la cantidad de vigilancia y evaluación exigida por las autoridades educativas para permitir a las familias continuar con la educación en casa (Lines 2000; Basham 2001).

Las razones por las cuales una familia comienza a educar en casa influenciarán obviamente sus sentimientos ante dicha empresa. Por ejemplo, si una familia elige educar en casa porque están comprometidos con un enfoque educativo, entonces verán la educación en casa como un paso positivo. Pero si una familia comienza a educar en casa porque sus niños han tenido problemas en la escuela, entonces podrían ver este paso como el reconocimiento de un fracaso para la familia, en cuanto a que ellos y sus hijos no lograron encajar en el sistema educativo predominante y podrían sentirse derrotados y abrumados. De todas formas, en ambos casos son nuevos en esta práctica y tendrán que aprender cómo avanzar de una manera que se adapte a sus necesidades.

2. La investigación

La información de la investigación (Safran 2008) viene de treinta y cuatro entrevistas hechas a profundidad a padres que habían estado educando en casa por más de tres años. Este período de tiempo fue seleccionado esperando que fuera un tiempo suficientemente largo para que las familias se estabilizaran en su elección de educar en casa y les hubiera permitido ser más claros y reflexivos al respecto. Podría decirse que esto inclinó la investigación hacia aquellos que

encontraron exitosa la experiencia de educar en casa. Sin embargo, esto no fue un problema porque era el efecto de esta experiencia positiva lo que se estaba estudiando.

Se seleccionaron padres de Estados Unidos, Inglaterra y Gales para mitigar cualquier objeción de que los resultados no eran debidos a la educación en casa sino a características regionales. Se encontró que no obstante las diferencias nacionales y culturales entre estos países, no hubo diferencias apreciables en las actitudes de los padres hacia la educación en casa (Thomas 1998).

Un breve resumen de las características de los padres, podrá dar una idea de la situación de los padres entrevistados. Entre los treinta y cuatro padres, había cuatro parejas (tres de ellas parejas heterosexuales y una pareja de lesbianas) y siete eran padres solteros. Hubo treinta y una mujeres y tres hombres. En cuatro casos ambos padres de una misma familia fueron entrevistados. Trece de los treinta y cuatro padres eran de Estados Unidos. El número de niños por familia estaba entre uno y siete. Los hijos de las treinta y cuatro familias sumaban un total de ochenta y siete niños. De las treinta y cuatro familias, ocho (treinta y tres niños) comenzaron la educación en casa sin haber enviado a sus hijos a la escuela. Veintidos familias comenzaron a educar en casa después de que su hijo mayor presentara problemas en la escuela. Menos de la mitad de los padres tenían un título universitario. Tres tenían un título de posgrado. Cuatro eran maestros licenciados. Ocho padres tenían un nivel de educación de escuela secundaria.

Los tres papás entrevistados trabajaban tiempo completo en un empleo remunerado. Sus esposas eran las principales encargadas de la educación en casa. Una de las madres de la pareja de lesbianas también trabajaba tiempo completo. De las treinta y una mamás entrevistadas, once trabajaban a tiempo parcial en un empleo remunerado. Veinte madres no tenían ningún trabajo remunerado.

Las principales razones mencionadas para educar en el hogar fueron, o que los niños eran infelices en la escuela, o que la educación en casa era un extensión natural de sus convicciones de crianza. La religión no jugó un rol significativo en la decisión.

Las familias entrevistadas se ofrecieron voluntariamente para ser parte del proyecto de investigación al ser contactadas en persona, o a través de convocatorias publicadas en listas de internet de familias que

educan en casa y en el boletín de educación en el hogar. Después de la transcripción completa de las entrevistas quedó claro que su análisis sería complicado (Perryman 2007). Cada entrevista constaba de aproximadamente 5000 palabras, llevándonos eventualmente a un material con un total de casi 170.000 palabras. Se creó una matriz para cada pregunta de la encuesta, y una depuración y comparación de la información a partir de estas matrices fue luego compilada con respuestas agrupadas por temas (Ball, 1991). Después de que se compararon todas las entrevistas el número de padres que había comentado sobre un tema en particular podía ser fácilmente identificado. Secuencias e historias fueron entonces agrupadas en áreas generales de concordancia entre entrevistas, para ver si afloraba algún tema común significativo (Ely, 1991).

Numerosas consideraciones metodológicas relacionadas con este estudio han sido detalladas en otros documentos (Safran, 2008), incluyen aspectos tales como el rol del investigador participante, el problema de mantener la objetividad, el método de contactar a los entrevistados, la manera en que las entrevistas fueron conducidas y registradas y cómo fue analizada la información.

3. Educación en Casa y Cambio de Identidad

Wenger analiza la identidad como “una manera de hablar acerca de cómo el aprendizaje cambia quienes somos” (1998, p.5). El desarrolló una comunidad con un marco de práctica (Wenger, 1998) para centralizar el proceso de aprendizaje y la adquisición de identidad a través de la práctica social. En este sentido, la identidad es un entendimiento auto-reflexivo de los cambios en las personas debido a su práctica en el mundo social en cualquier momento. Este marco de referencia puede ayudar a explicar cómo los padres que educan en casa llegan a identificarse con la práctica y a verse a ellos mismos como “educadores en el hogar”.

De acuerdo con Wenger (1998) la identificación surge de interpretar, entender y ver el mundo a través del lente de una actividad. Esta internalización no sólo guía las acciones y ayuda a las personas a interpretar y entender otras partes de su mundo, también les informa sus identidades individuales. Aplicando esto a la práctica bajo consideración, la identificación como educador en casa se manifiesta a sí misma a través de los padres, usando el enfoque de la educación en

casa para interpretar otras áreas de sus vidas y comportarse de maneras que exhiben su identidad como educadores en el hogar. Por ejemplo, algunos de los padres entrevistados hablaron a cerca de cómo su experiencia de educar en casa había cambiado sus prioridades en la vida. Linda dijo de ella misma y de su esposo:

[La educación en casa] ha cambiado nuestra visión de la vida, ciertamente. Tanto mi esposo como yo trabajamos a tiempo parcial y sentimos que nuestro tiempo juntos como familia es más importante que salir a ganar más dinero. La familia, en el hogar, aprendiendo cada día [es lo más importante]. De cierta manera ha hecho que nuestra visión de la vida sea más concreta y definida y nos ha llevado a pensar positivamente sobre lo que hacemos como familia (4.2000)⁹³.

Para Linda, educar en casa ha cambiado su forma de relacionarse con otras áreas de su vida. Estar con la familia ha llegado a ser más importante para ella que las ventajas de un trabajo a tiempo completo con sus beneficios de un ingreso más alto, estatus y perspectivas profesionales. Ha llegado a verse a sí misma importante como una educadora en el hogar y está usando esta identidad para reevaluar el resto de su vida.

Peter dijo que su vida había sido cambiada por la experiencia de educar en casa:

Creo que este asunto de educar en casa hace que mires el mundo de una manera diferente. Tienes un punto de vista completamente distinto (7.2004).

La educación en casa fue una experiencia tan formativa para él, que se identifica con la educación en casa hasta el grado de interpretar, entender y enfrentarse al mundo desde esta perspectiva.

Otro ejemplo es Miriam, quien veía la educación en casa como la fuerza impulsora detrás de la vida familiar:

Es nuestro modo de vida. No es únicamente un trabajo de nueve a cinco, o algo que haremos sólo por dos años. Es algo que haremos por todos ellos hasta que sean mayores. Es una forma de vida. Realmente toda nuestra vida gira a su alrededor (8.2004).

Sue habló de manera parecida. Ella dijo:

⁹³ La fecha entre paréntesis corresponde al mes y año de la entrevista. Los nombres de los padres han sido cambiados.

Ya no me emociono por ello. Quiero decir [la educación en casa] ya no me excita. Ahora es parte de lo que soy. Lo que hacemos – simplemente es mi vida. Es como respirar o ir a trabajar... (8.2004).

Sue era consciente de cómo su experiencia de educación en casa cambió su mirada hacia otras áreas de su vida y la incentivó a intentar nuevas cosas:

Me ha dado energía para hacer otras cosas, como cuando trabajar a tiempo completo ya no funcionaba para mí y quise trabajar a tiempo parcial. Era la única de las cuatrocientas personas de la compañía de fibra óptica que trabajaba desde la casa – así que supongo que esto fue un gran estímulo para mí o un salto que [la educación en casa] me permitió dar en mi propia vida, decir “puedo hacerlo” (7.2000).

Su experiencia educando en casa le dio la confianza en sí misma necesaria para cambiar sus condiciones laborales y debido a esto se convirtió en la primera persona en su sitio de trabajo en trabajar desde la casa.

4. Cambiando el significado de “Educación” y cambiando identidades

Se ha argumentado que es a través del proceso de creación e implementación de la educación de sus hijos que los padres llegan a identificarse a ellos mismos como educadores en casa. La relación entre desarrollar y poner en práctica estilos educativos y los cambios ocurridos en los padres durante esta actividad es evidenciada por Jane:

Yo era muy conformista sobre cosas como los exámenes, los GCSE y los títulos universitarios, considerando eso ahora sé que he cambiado. No me molestaría si [mis hijos] no tuvieran ninguno [exámenes], porque pienso que [la educación en casa] es tan maravillosa que si ellos no los tuvieran yo sentiría que esto es porque no los desearon. Tal vez hace diez años yo hubiera pensado que si no los tenían era porque habían fracasado (4.2000).

Y Jennifer habló a cerca de cómo su visión sobre la edad de lectura había cambiado:

Es realmente aterrador saber que yo realmente pensaba eso, porque ahora tu ves a los niños en el grupo y algunos son pequeños y pueden leer y algunos tienen 14 años y no pueden. Me doy cuenta

de que eso no importa. Cualquier interés que quieran seguir está bien para mí, porque a mí nunca se me permitió hacer eso cuando era pequeña (7.2004).

Beth describió el cambio en sus actitudes durante su paso por el estilo de educación que sintió que se ajustaba a su familia:

Ellos eran lo suficientemente pequeños para simplemente irse. Tu pedías que te abrieran el frasco de pegante, conseguías que te lo abrieran y como otras cosas estaban pasando y tu no estabas interesado, entonces simplemente te ibas. Y básicamente este fue el momento en que aprendí a "sólo responder a la pregunta", no hacer nada más allá de eso. Simplemente responder la pregunta. Bueno, me tomó algún tiempo introducir este concepto a las preguntas verbales (9.1999).

Además, los padres permanentemente están revisando sus ideas sobre lo que la educación significa para su familia a medida que los niños avanzan. Annie dijo:

Puede decirse que los acompañamos, yo trato y hablo con los niños y busco dónde están en ese momento, qué quieren lograr y todo eso y trabajamos juntos para encontrar la mejor manera de conseguirlo. Pero esto cambia mucho. Mi hijo de doce años en este momento trabaja en proyectos grandes y pide ayuda cuando la necesita. Yo veo que [la educación en casa] cambia constantemente. Y he encontrado que no puedes realmente aplicar un mismo método con todos tus hijos todo el tiempo (7.2004).

La evidencia de que los padres le dan un nuevo significado al término "educación" viene de aquellos que comienzan a educar en casa con un conjunto de ideas previas sobre educación (aún si no han sido enunciadas) y evolucionan para desarrollar unas nuevas ideas en un nuevo conjunto. Yo no pedí respuestas que aclararan cómo cada padre definía su modelo de educación. No obstante, muchos padres comentaron haber cambiado de un modelo de educación a otro. Por ejemplo, algunos padres dijeron que recién comenzaron con la educación en casa sentían que debían copiar el estilo de educación de la escuela. Eso incluía características tales como una estructura establecida para cada semana determinada por una burocracia externa, aprender temas específicos en momentos y lugares específicos, una diferenciación clara entre tiempo de aprendizaje y de no-aprendizaje, aprendizaje dirigido por quien enseña, objetivos claramente definidos para cada segmento del aprendizaje y un énfasis en la evaluación como la manera de medir los progresos. Pero

con el paso del tiempo muchos padres cuestionaron estas prácticas educativas y cambiaron sus opiniones sobre lo que es la educación y cómo debería ser manejada en el contexto de la educación en casa.

Este alejamiento de un modelo escolar de educación no significa que todos los padres que educan en casa se muevan hacia un estilo particular de educación, pero si quiere decir que todos los padres que educan en casa tienen que descubrir de alguna manera lo que significa la educación para ellos mismos y sus familias. Y es esta creación activa de un estilo particular de educación lo que hace que la educación en casa influya tanto en las identidades de los padres. Los padres que educan en casa pueden entonces verse a sí mismos como educadores e incorporar esta idea a sus identidades.

Que esta conclusión pueda ser generalizada a todos los padres que educan en casa debe ser moderada con la posibilidad de que estos datos hayan sido el resultado de que los padres fueron entrevistados sobre educación en casa. Además una identificación tan fuerte puede asumirse del hecho que estos padres se ofrecieron de manera voluntaria para ser parte del estudio. Los entrevistados fueron un grupo auto-seleccionado y en consecuencia podrían ser más auto-reflexivos y más comprometidos con la educación en casa que otros educadores. Sin embargo, esto no niega la posibilidad de que otros padres se identifiquen fuertemente con la educación en casa.

5. El significado de Educación

La mayoría de la gente sólo experimenta el modelo escolar de educación y es probable que nunca haya oído de ningún otro modelo. Podrían no haber estado nunca en una posición en la que tuvieran que negociar un nuevo significado respecto a la educación. Pero, de manera interesante, los modelos de educación desarrollados por los padres del estudio comparten algunas características comunes; son abiertos en cuanto a tiempo y lugar, centrados en el niño, diseñados para atender las necesidades específicas de los niños, carecen de estructuras rígidas, permiten a los padres usar una mezcla de estilos educativos con una gran importancia de la conversación como método de enseñanza.

Algunas características incluidas en este estilo educacional son el no tener un momento y lugar establecidos para aprender y no hacer una distinción clara entre los tiempos de aprendizaje y de no-aprendi-

zaje. Varios padres mencionaron que la educación ocurre en cualquier momento y lugar así que no es necesario crear estructuras educativas rígidas y formales. Por ejemplo Jane dijo de su estilo de educación: "Ellos hacen lo que quieren hacer cuando quieren hacerlo" (4.2000).

Otra característica de la educación en casa es el uso del aprendizaje centrado en el niño. Algunos padres hablaron de como ellos dejan por completo en manos de los niños la decisión de qué aprender. Jackie describió su estilo de educación como "Simple y llanamente acompañarlos en lo que ellos quieran hacer. No tratar de forzarlos a hacer nada" (7.2004). Por el siguiente comentario podemos ver que ella sentía que ese era un método exitoso: "Mi hijo de seis años acaba de aprender a leer él solo, sin mi ayuda. Yo sólo le leía libros. El está realmente orgulloso de eso, de haber aprendido por sí mismo" (7.2004).

Otra característica de este estilo de aprendizaje mencionada por varios padres enfatizaba la posibilidad que tenían de confeccionar su curriculum para satisfacer las diferentes habilidades y preferencias educativas de sus niños. Maggie dijo que a su hijo mayor no le gustaba el trabajo estructurado. Sin embargo, a su hijo menor sí le gustaba tener un poco de estructura. "Nosotros trabajamos formalmente las matemáticas. Tenemos un maletín con todos sus libros de matemáticas. A él de verdad le gusta hacer matemáticas y ese tipo de cosas" (7.2004).

Sue estuvo de acuerdo, al decir que sus dos hijos eran muy diferentes entre ellos: "A mi hija mayor le gusta el trabajo académico y tengo otro que simplemente odia todo lo que tu puedas considerar como académico, pero es muy inteligente" (7.2000). La falta de un curriculum establecido desde afuera permite a los padres incorporar y validar las diferencias entre los niños dentro del ambiente informal.

La situación de educar en casa permite a los padres no sólo variar su curriculum, aprendizaje y enseñanza con cada niño, sino también a través del tiempo. Sophie ejemplifica cómo su actitud hacia el curriculum ha cambiado con el tiempo; ella dijo esto para describir el estilo educativo de su familia: "Yo acostumbraba sugerir algo y ellos podían contestar sí, hagámoslo, o no" (8.2004).

En el diseño del curriculum que se adapte a cada niño, pueden usarse una amplia gama de recursos, desde materiales educativos tradicionales creados por profesionales, tales como libros de texto y museos, hasta actividades de un rango más amplio como películas y salidas en familia.

Un beneficio encontrado por los padres en no tener una estructura rígida fue que para los niños era posible aprender a través de su interacción con el mundo. Dinah dijo:

Ellos tienen muchas más oportunidades de hacer cosas como manejar su propio dinero y abrir una cuenta bancaria. Al aprender cosas como cocinar y el manejo de la casa, organizar sus propios viajes y salidas, ellos aprenden haciendo cosas más que sólo con teoría (4.2000).

El trabajo educacional puede llegar a ser más significativo para niños y adultos si es visto como trabajo 'real', es decir si lo ven como trabajo que logra algo, que hace una diferencia aunque sea pequeña en el mundo, tanto dentro como fuera de casa. Varios padres, como María y Sarah, comentaron haber intentado encontrar trabajo que lograra esto. Wendy encontró maneras de hacer que los estudios en casa tuvieran más importancia en el mundo exterior. Ella dijo:

Estamos haciendo un gran proyecto, donde tu elaboras un informe sobre una estructura grande dentro de tu comunidad y lo envías y es publicado en la página web. Ahora, estás escribiendo por una razón, estás escribiendo para ser publicado, estás escribiendo para ayudar a construir una página web grande. Ellos tienen que escribir como ingenieros. Hay una razón para hacerlo (8.2000).

Un factor a favor de educar en casa que los padres resaltan es la variedad, amplitud y mezcla de estilos educativos que pueden usar. Alona dijo que su estilo era muy ecléctico: "Es una mezcla de todo. Depende principalmente de lo que estén buscando" (7.2004). Sarah habló sobre la 'sombriilla' de la educación en casa abarcando un amplio rango de posibilidades: "Dentro de la educación en casa hay muchísima variabilidad, tantas miradas y opciones que caben bajo la sombrilla de la educación en casa" (4.2000). Alona ve que el aprendizaje toma lugar todo el tiempo y en cualquier momento en una vida de hogar variada y activa. Así describe su vida a una amiga:

Una amiga me preguntó, ¿cómo trabajas en un día? ... Yo le dije, bueno, no lo sé, simplemente depende. Depende de lo que pase en la mañana cuando me despierto y obviamente hay cosas que los niños quieren hacer. Depende porque si tengo una proyección⁹⁴ a las 10

⁹⁴ La 'proyección' a la que se refiere Alona está a cargo de Film Education, una organización que hace proyecciones gratis de películas y eventos para niños en edad escolar en la ciudad de Londres, durante todo el año. Ver <http://www.filmeducation.org/aboutus.html>

en punto entonces ¡ini modo con las matemáticas! Vamos y vemos la película. Ya nos preocuparemos por eso cuando regresemos. De igual manera, como digo yo, ¡ini modo con las matemáticas! Y nos vamos para el museo de ciencias (7.2004).

Otros enfoques educativos usados por los padres, se ilustran con el ejemplo de Ruth, que usa una mezcla de estilos educativos con recursos tradicionales y actividades más amplias:

Ellos llevan un diario... y eso es todo. Tal vez trabajamos con algunas cartillas al principio [en sus primeros días educando en casa]. No estoy segura, creo que debimos hacerlo. Eso fue todo, de verdad. Supongo que lo hicimos. Los niños tuvieron algunas clases de natación... (8.2004).

Joan también creó su estilo educativo mezclado usando algunos métodos tradicionales como evaluaciones y en otros momentos siguiendo los intereses de los niños, siempre y cuando estuvieran haciendo algo de lo que se hicieran responsables:

Mi hijo mayor está ahora en la escuela haciendo niveles 'A' y mi segundo hijo irá en septiembre. Ya hicieron los GCSE desde la casa y obtuvieron buenas notas. Creo que con el nivel 'A', con las materias que les interesan, creo que es mejor para ellos ir a algún sitio un poco más especializado.. Mi ... de casi trece años está a punto de comenzar sus cursos a distancia para el GCSE y esto significa que va a tener un horario, pero ella lo decide. Ellos definen su horario, ellos deciden cuánto trabajo van a hacer, como tienen una cantidad de trabajo para hacer en un tiempo limitado ellos se organizan. Realmente, sus horarios sólo les conciernen a ellos (4.2004).

Para Beth, como vimos antes, 'sólo responder a la pregunta' le daba a los niños la información que querían, cuando la querían, como parte del estilo educativo familiar.

En este estilo de aprendizaje hay un enfoque en el aprendizaje espontáneo e inmediato con un énfasis en la conversación. La conversación es un vehículo importante para compartir pensamientos, desarrollar intimidades, hacer explícitas las ideas y resolver los problemas (Jeffs y Smith, 2005). Es impredecible, inmediata y tiene una vida propia. Muchos padres dijeron que la conversación jugaba un papel predominante en su paquete educacional. Por ejemplo, Linda dijo: "Conversamos mucho sobre lo que él está haciendo, y a dónde va" (4.2000).

La inmediatez de la conversación es una parte importante de su rol educativo, permitiendo el 'ensamble' ('*dovetailing*', Thomas, 1994,

1998), esto es, dar la información relevante que se necesita en el momento que se necesita y no dar más de lo que es apropiado. Esta es entonces tomada por quien está aprendiendo sin necesidad de repetición. Esto se ilustra con la historia de Beth, en la cual ella nota que esto es difícil de explicar y prefiere dar un ejemplo. Continúa así:

Desde cuando [mi hija y mi hijo] eran particularmente pequeños ... Una vez estaban trabajando en un proyecto y no podían abrir el frasco de pegamento. Yo estaba ocupada en la cocina, ellos estaban un poco más allá en la esquina, vinieron pidiendo que les abriera el frasco, me costó un poco y mientras lo abría les pregunté de qué se trataba el proyecto y comencé a decirles cómo hacerlo, y en segundos estaban fuera de mi vista (9.1999)

La respuesta inapropiada de Beth a su proyecto tuvo como resultado que los niños se alejaran. Ella continuó hablando de otro momento en que pudo poner en práctica lo aprendido de esa primera experiencia:

... [mi hija] vino y me hizo una pregunta y yo, que había ido a la escuela, me sabía la lección, tenía toda una brillante reflexión sobre el tema más allá de la respuesta a la pregunta. Pero había aprendido qué no hacer al responder sus preguntas. Así que ella hizo su pregunta y yo di una respuesta breve, cualquiera que esta fuera. Y entonces mi mente desmenuzó completamente el tema y llegué a una brillante conclusión... (9.1999).

Beth sintió que su comprensión tradicional de la educación la había preparado para dar todo un discurso sobre el tema que su hija le había preguntado pero prefirió no hacerlo, recordando cómo había alejado a su hija esa primera vez. Beth de nuevo:

[mi hija] vino a mí con otra pregunta, había recibido mi respuesta y la había conectado con lo que fuera que estuviera pensando y tenía una pregunta nueva. Y tu sabes, no tenía nada que ver con mi interpretación no verbalizada. Así que respondí su nueva pregunta, ella quedó satisfecha y se fue. Tuve tiempo entonces para darme cuenta cómo [mi hija] llegó desde A hasta Z cuando B era el siguiente paso según la lógica. Una vez ella se fue tuve tiempo para pensar como llegó ella de lo primero a lo segundo. Pero lo que descubrí fue que si yo hubiera hablado habría interferido con cualquier pensamiento que ella hubiera estado procesando (9.1999).

La hija de Beth había tomado un camino diferente al de su madre para atravesar el tema. Eso podría ser porque no tenía la experiencia escolar de su madre, o debido a sus circunstancias particulares tales como edad, intereses o experiencia. Sin embargo, por la razón que fuera, Beth había aprendido que había muchas maneras correctas de desarrollar un tema. Mientras la lección importante para su hija fue recibir la información requerida y la certeza de que su interés en ese tema valía la pena, para Beth la lección más importante fue el permitir a su hija desarrollar su propio proceso de pensamiento.

Este relato íntimo hecho por Beth de su relación educacional con sus hijos ilustra su negociación constante del significado de la educación en casa y la continua confección de su práctica. Ella escucha intensamente lo que su hija necesita, más allá de las palabras con que expresa sus preguntas. Beth, a través de su experiencia con sus hijos, está cambiando lo que la educación en casa significa para ellos y en esta negociación del proceso de aprendizaje también se da cuenta de las muchas lecciones que ella misma ha aprendido.

6. Siendo un 'Educador en el Hogar'

Este cambio en los padres es evidencia de la negociación del significado de educar en casa. A través de la experiencia de la educación en casa, los padres han tenido que negociar nuevos significados sobre lo que es la educación para ellos y cómo se practica.

Los cambios en el pensamiento y estilo de educación de los padres pueden provenir de la experiencia de vivir activamente la educación en casa. Pero la gente cambia por diferentes razones (Thomas 1998). Algunos respondieron a las diferentes demandas de sus diferentes hijos siendo receptivos a las necesidades de sus niños. Algunos otros, al ver a sus hijos tener éxito al establecer su propia agenda educativa, se apoyaron en esto. Otros leyeron sobre educación y enfoques alternativos, incluyendo literatura anecdótica sobre educación en casa y críticas del modelo educativo antes de formarse su propia opinión. Sin embargo, todos redefinieron el concepto de educación a través del seguimiento de un proyecto común.

Este efecto generalizable de la educación en casa sobre la identidad de los padres se nota en padres que no se conocen entre ellos

pero llegan a describirse a sí mismos de la misma manera. Padres que, habiendo entendido e internalizado sus roles, se describen a sí mismos en relación a la educación en casa como 'facilitadores'. Joan dijo: "Bueno, me veo a mí misma menos como una educadora y más como una facilitadora, en realidad. Permito a mis hijos descubrir quienes son en lugar de estar sobre ellos imponiéndoles cosas" (4.2004). Linda dijo: "Yo sentí que mi papel era el de facilitadora. Yo debía averiguar. El vendría a decirme qué cosas quería hacer" (4.2004). Peter también describe su rol como facilitador con más detalle:

... tu no eres un profesor. Eres un facilitador. Son dos funciones muy diferentes en la educación en casa; porque tus hijos necesitan el deseo de adquirir ese conocimiento, estar sedientos de conocimiento. Tienen que salir a buscarlo. Nuestra función, como yo lo veo, es justamente ayudarlos a hacer eso. No alimentarlos con información, la información está ahí, para ellos. No necesitas a nadie para eso (7.2004).

Este término se ha convertido en parte del repertorio lingüístico común y describe al educador en un estilo de educación que involucra ayudar a los niños a aprender por ellos mismos más que enseñarles directamente.

7. Factores emocionales que refuerzan identidad

De manera importante, la práctica creativa de la educación en casa envuelve la dimensión emocional de los padres. Algo que refuerza la identificación con la educación en casa es el tener que analizar y explicar a otros el estilo educativo que se ha adoptado como familia. Muchos educadores en casa llegan a tener ideas muy claras sobre esta experiencia y sus recién descubiertas teorías de educación, para poder defender el enfoque educativo de su hogar contra las frecuentes críticas a esta práctica marginal. Además, cuando son llamados a defender este punto de vista, el repetir la explicación y defender su estilo de educación refuerza el compromiso de los padres con la educación en casa.

Se podría suponer que poner en palabras la propia identidad es difícil y requiere un buen trabajo de auto-análisis y auto-conocimiento. Este es un factor con la relevancia suficiente para ser admitido explícitamente como importante para la identificación y podría actuar como una señal indicadora de lo fuerte de la identificación. Podría

existir una correlación positiva entre lo que decimos sobre nuestra propia identidad y la fuerza de nuestras identificaciones y tomar una auto-identificación expresada con claridad como la evidencia de una identificación fuerte. Al informar lo que la educación en casa significa para ellos, a través de una descripción explícita de ellos mismos como educadores en el hogar, le están dando peso a la idea sugerida de que los padres se identifican fuertemente a ellos mismos como educadores en el hogar.

Estos padres que están involucrados activamente en la educación en casa también están al tanto de lo que esto significa. Ellos, perspicazmente, sienten la responsabilidad por la educación de sus hijos y su falta de experiencia como educadores. Pero luego de practicar como educadores en casa que crearon e implementaron sus propias prácticas educacionales, cuando se les pidió que se describieran a sí mismos, todos los padres respondieron que se veían a ellos mismos de manera consciente, al menos en parte, como educadores en el hogar. Esto entrega evidencia de que la educación en casa es tan formativa para las identidades de los padres, que los padres se refieren a ellos mismos como 'educadores en casa' y cada uno de estos factores emocionales da más fuerza a su compromiso y consiguiente identificación.

Por último, la principal conexión emocional involucrada en la educación en casa es el amor por sus hijos. Este vínculo único y poderoso es lo que lleva a los padres a asumir esta responsabilidad y constantemente re-examinarla y minuciosamente corregir la dirección de la familia para satisfacer las necesidades de los niños. Es esta conexión lo que permite a los padres detectar qué está bien y mal en la familia y dedicar su energía a mantener en marcha la sutil y delicada sintonía de la vida familiar. Y este sentimiento sostiene la identificación que los padres sienten con la práctica.

Ser un 'educador en el hogar' es sólo uno de un número de posibles cambios de identidad que un padre puede tener. Otros podrían incluir identidades relacionales dentro de una familia, tales como ser padre o hijo, o incluso identidades creadas a través de las interacciones sociales con amigos o en el trabajo. Los padres mencionan también otras maneras que tienen de describirse a ellos mismos, como Jill que dijo que ella era una "madre educadora en casa de tres hijos, que tiene un negocio de venta de ropa" (7.2004). Cynthia dijo que ella era una "ama de casa, anarquista y educadora en el hogar, con consciencia ambiental, anti-consumista, pro-peatones y aficionada a

la información” (8.2004). Mientras la mayoría de los padres aseguraron que pondrían primero la educación en casa, Jennifer dijo que probablemente se describiría “primero como ceramista” (7.2004) pero eso dependía de con quién estaba hablando. Todo esto sugiere que aunque la educación en casa es importante para estos padres no es el único aspecto de sus vidas que forma sus identidades.

Varios padres dijeron que “educador en casa” es la manera en que se describen ahora, con la implicación de que no tendrán esta identidad cuando sus hijos crezcan y sus responsabilidades de educar en casa hayan terminado. Esto implica que los padres están conscientes de que sus identidades cambiarán (Beck, 1992).

8. Conclusión

La fuerza de la identificación como educadores en el hogar, surge de la práctica de la educación en casa, puede ser vista dentro del alcance en el cual los padres interpretan sus vidas a través de la lente de la educación en casa. Por ejemplo, Sue dice: educación en casa es “lo que somos” (7.2000) y Miriam dice educación en casa es “nuestra vida” (8.2004). Estas afirmaciones implican que la mayoría de las actividades de la vida se ven a través de la mirada de la educación en casa.

Algunas actividades requieren más tiempo, más compromiso emocional, ser obligatoriamente más necesario para la vida de un miembro de la familia, o una combinación de estas y otras. Por ejemplo, trabajar como activista ambiental puede necesitar más compromiso emocional con la causa común para continuar motivado, ya que puede ser abrumador, agotador y puede engendrar sentimientos de desesperanza. (Kovak y Dirkx, 2003). La educación en casa puede girar sobre un miembro de la familia, debido a la naturaleza diaria, activa y comprometida de convertirse en el educador de aquellos con quienes se está profundamente ligado a nivel emocional, sus hijos.

Con la educación en casa, la empresa de los padres requiere tiempo, esfuerzo y compromiso, dado que se practica veinticuatro horas al día, siete días a la semana. Los padres pueden sentir activamente esta responsabilidad y al mismo tiempo sentir que no confían en sus habilidades educacionales. El hecho de que esto concierne a los propios hijos y a su futuro, llevando el peso de la responsabilidad sobre sus hombros, significa que la actividad tiene una alta carga emocional.

Es más, estar involucrado en una actividad marginal, para la cual no se sienten bien preparados, puede poner a los padres en una relación de antagonismo con los educadores tradicionales y con los padres que educan a sus hijos de la manera tradicional. Esto coloca la práctica en primera fila en las mentes de los padres. No es sorprendente, lo hemos discutido aquí, que una actividad que necesita tanto tiempo y compromiso, que involucra a sus hijos y los coloca por fuera del común de la gente, pueda absorber fuertemente a una persona a nivel de su identidad.

Es a través de la práctica de educar a los propios hijos que los padres educadores en casa llegan a desarrollar su estilo educativo y su identidad. Esta actividad, teorizando sobre educación con una carga emocional de por medio, separa a los padres que educan en casa de los padres que envían sus hijos a la escuela. La diferencia no es sólo que los padres que educan en casa gastan más tiempo educando a sus hijos mientras que los que los mandan a la escuela confían principalmente en profesionales para hacerlo, sino sobre todo porque los padres que educan en casa crean su propio significado de educación sobre una base diaria y de esta manera se identifican como 'educadores en casa'. Parte de la práctica para los padres que educan en casa está en entender por sus propios medios, para luego explicarlo a otros, los diferentes estilos educativos que pueden evolucionar de la práctica de la educación en casa y de este modo mostrar parte de la formación de su propio carácter.

Referencias

- Ball, S. J. (1991) Power, Conflict, Micropolitics and All That! in G Walford (Ed), *Doing Educational Research*, Open University Press
- Basham, P. (2001) Home Schooling: From the Extreme to the Mainstream, Public Policy Sources, A Fraser Institute Occasional Paper, No 51.
- Beck, U. (1992) *Risk Society: towards a new modernity*, Sage Publications, London.
- Dennison, G. (1970) *The Lives of Children: The Story of the First Street School*, Randon House Inc, New York, US.

- Ely, M. (1991) *Doing Qualitative Research: Circles within circles*, Falmer Press, London, UK.
- Goodman, P. (1960) *Growing up absurd: Problems of youth in the organized system*, Random House Inc, New York, US.
- Holt, J. (1969) *How Children Fail*, Penguin Books, Harmondsworth, Middlesex, UK.
- (1970) *How Children Learn*. Penguin Books, Harmondsworth, Middlesex., UK.
- (1970) *What Did I Do Monday?* E P Dutton and Co, New York, US.
- (1972) *The Underachieving School* Pitman Publishing, London, UK.
- (1981) *Teach Your Own* Lighthouse Books, Liss, Hants, UK.
- Learning all the Time*, Perseus Books, Cambridge, MA, US.
- Illich, I. (1971) *Deschooling Society*, Calder and Boyars Ltd, London, UK.
- Jeffs, T. and Smith, M. K. (2005) *Informal Education: conversation, democracy and learning* Education Heretics Press, Notts., UK.
- Kovan, J. T. and Dirkx, J. M. (2003) "Being Called Awake": The Role of Transformative Learning in the Lives of Environmental Activists, *Adult Education Quarterly*, Vol. 53, No 2, p.99-118.
- Lines, P. (2000) *Homeschooling Comes of Age*, *The Public Interest*, No 140, p. 74-85.
- Neill, A. S. (1961) *Summerhill*, Penguin, Middlesex, UK.
- (1966), *Freedom not License!*, Hart Publishing Co, New York, US.
- (1967) *Talking of Summerhill*, Gollancz, London, UK.
- Perryman, J. (2007) *Inspection and Performativity: life after Special Measures*, Unpublished PhD thesis, Goldsmiths University of London.
- Petrie, A. (1998) *Home education and the Law*, *Education and the Law*, Vol. 10, Nos 2-3

Petrie, A. J., Windrass, G., and Thomas, A. (1999) *The Prevalence of Home Education in England: A Feasibility Study Report to the Department for Education and Employment.*

Postman N. and Weingartner C. (1971) *Teaching as a subversive Activity*, Hazell Watson & Vinney Ltd, Aylesbury, UK.

Safran, L.(2008) *Exploring Identity change and Communities of Practice in Long Term Home Educating Parents*, PhD Thesis, The Open University, Milton Keynes, UK.

Thomas, A. (1994) *Conversational Learning*, Oxford Review of Education, No 20, p.131-142.

(1998) *Educating Children at Home*, Continuum International Publishing Group Ltd., UK.

Wenger, E. (1998) *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge.UK.

*Experiencias de
acompañamiento y encuentro
entre familias que educan
sin escuela*

*Barbara De Martiis
Ana Paulina Maya Zuluaga*

¿Qué somos?

- **UN GRUPO DE MÁS** de 50 familias la mayoría de las cuales educan a sus hijos sin escuela.
- Un grupo que disfruta del tiempo en familia, que cree que la educación es más que instrucción; familias comprometidas con el presente, no sólo el futuro de sus hijos.
- Un grupo que crece a medida que diferentes familias buscan apoyo para su experiencia actual o su deseo de educar a sus hijos en casa.
- Un grupo de familias que se beneficia de los encuentros esporádicos, de las charlas espontáneas, de las tardes de juego compartidas, del intercambio de experiencias, del apoyo informal.
- Un grupo de familias que se comunica vía e-mail, planea actividades comunes, organiza reuniones “plenarias” cada cierto tiempo, comparte información sobre conciertos, exposiciones, talleres, etc.
- Un grupo de familias dispuestas a compartir sus experiencias y dar apoyo a otras familias que quieran educar a sus hijos sin escuela.

¿Quiénes somos?

- Un grupo de familias diversas, variadas y en algunos aspectos, antagónicas. Familias de diferentes orígenes y procedencias, con diferentes creencias y estilos de vida, que desarrollan diferentes profesiones, actividades u oficios; familias con la más variada gama de credos, intereses y tendencias políticas y filosóficas.
- Familias numerosas o con pocos hijos; familias que viven en la ciudad o fuera de ella; con mamás dedicadas exclusivamente a la crianza o mamás trabajadoras; mamás y papás que comparten equitativamente la tarea de educar a sus hijos; papás

involucrados o en ocasiones simples espectadores, o aún críticos feroces del proceso.

- Algunas familias nunca han enviado a sus hijos a la escuela, otros los han sacado de ella; algunos inclusive luego de educarlos en casa por un tiempo han vuelto a escolarizarlos. Aún más, algunas familias nunca los han educado en casa, o para citar a Carlos Cabo, "los educan en casa pero los envían a la escuela".
- Algunas educan directamente a sus hijos, algunas tienen tutores permanentes, otras utilizan ayudas externas en algunas áreas.
- Algunas tienen enfoques muy estructurados, curriculum adquirido o adaptado, horario, clases, evaluaciones. Otras dejan que sean sus hijos quienes marquen la pauta de lo que desean aprender la mayoría, o todo el tiempo. Otra tienen algunas áreas estructuradas o semi-estructuradas al tiempo que permiten a sus hijos gestar el resto de su aprendizaje. Otras, quizás la mayoría, se mueven entre los dos extremos dependiendo del momento y de las necesidades particulares de cada niño.
- Hay familias intensamente deportistas otras muy artistas. Algunas son científicas y otras empresarias. Hay familias que leen juntas, otras cultivan una huerta, unas hacen chocolates o tortas, otras tejen o hacen caricatura. Unas cantan, otras oran o leen la Biblia. Unas tienen proyectos familiares otras apoyan los intereses particulares de cada miembro.
- Algunas familias utilizan la red o la TV en su aprendizaje, otras permiten un acceso más limitado a estos medios. Unas inventan su propio material de trabajo, otras son buscadoras compulsivas de recursos pedagógicos.

¿Qué no somos?

- No somos una comunidad, una secta, un partido o una legión. No nos reunimos regularmente. Algunas familias nunca asisten a las reuniones esporádicas, algunas no se conocen.
- No tenemos estatutos ni acuerdos; no tenemos manual de convivencia, no tenemos lineamientos ni directrices.

- No tenemos estructura burocrática ni cargos administrativos, y aunque algunos son más “locomotoras” y otros más “vago-nes”, no tenemos cabeza visible.

¿Por qué? – ¿Para qué?

- Compañía para los niños: Proveerles un grupo de amigos de todas las edades, con quienes tener un contacto regular, crear lazos de amistad, etc.
- Compañía para los padres: Al tomar una camino tan inusual en la crianza y educación de nuestros hijos, no podemos evitar los momentos de dudas y preocupaciones. Tener a otros padres y madres con quienes compartir y en quienes apoyarse en estos momentos es de un gran valor.
- Tener la posibilidad de organizar actividades grupales.
- Formar algún tipo de comunidad que pueda presentar un frente unido en caso de presentarse complicaciones de tipo legal.
- Dar apoyo y acogida a otras familias que se interesan en la educación en casa.

Proceso y Herramientas de comunicación

- Reuniones informales de familias: en dos años se han realizado 11 encuentros, en el primero fuimos 7 mamás con sus hijos, y hasta el momento por estas reuniones han pasado 51 familias.
- Correo electrónico: es la principal vía de comunicación.
- Grupos de yahoo: existe uno pero es poca la gente que se anima a usarlo. Sin embargo, con frecuencia llegan a él papás y mamás buscando información y apoyo para sus propios procesos.
- Comunidades virtuales – NING: Tienen una interfaz más amigable que el grupo de yahoo, pero igualmente ha sido poco utilizada. Presenta mucho potencial por la posibilidad de compartir información, foros, chat, programación de eventos.
- Blogs: Algunas madres tienen sus propios blogs y a través de ellos han sido contactadas por otras familias que buscan apoyo.
- Referidos: cuando alguien conoce a una familia que educa en casa y da sus datos de contacto a alguien más que está interesado en el tema.

Logros

- Una base de datos que reúne información de 51 familias.
- La creación de pequeños “sub-grupos”, según edades o ubicación geográfica, en los que han surgido lazos de amistad y que realizan actividades conjuntas y encuentros más frecuentes
- Una “feria” en la que los niños de 19 familias tuvieron la oportunidad de mostrar muchas de las cosas que hacen: bailar, cantar, tocar violín, vender sus “productos”, etc.
- La participación en el Seminario Internacional de Educación organizado por la Universidad Nacional en 2009 y 2010, donde tuvimos el privilegio de conocer y compartir con expertos en el tema venidos de diferentes países.

Dificultades

- La falta de participación de más de la mitad de las familias.
- Falta de proactividad.
- Falta de apoyo a procesos colectivos.
- Falta de respuesta ante diferentes convocatorias.
- Siempre son las mismas pocas familias las que mueven y jalonan el proceso.
- Falta de tolerancia ante las diferencias ideológicas, religiosas, metodológicas.

*Análisis jurídico y político
sobre la Educación Sin
Escuela (ESE) en Colombia*

Diego Fernando Barrera Tenorio

Erwin Fabián García López

Resumen

El siguiente escrito tiene como objetivo presentar el contexto jurídico y político existente en Colombia relacionado con el tema de la educación, específicamente con la posibilidad de Educar Sin Escuela (ESE). Además, resaltar la importancia del principio constitucional de la **pluralidad**, y, mostrar extractos de jurisprudencia europea que hacen posible una educación desescolarizada. La metodología utilizada es, citar artículos normativos seguidos en algunos casos de interpretaciones que se basan en su mayoría en sentencias del sistema judicial colombiano y jurisprudencia del tribunal europeo.

Para concluir que la educación sin escuela no está prohibida, luego, se deduce que está permitida. Así las cosas, la Educación Sin Escuela es legítima.

Introducción

Interpretando el ordenamiento jurídico colombiano, vislumbramos que la educación sin escuela en nuestro país es procedente. Nuestra legislación al no hacer acepción explícita referente a la educación sin escuela, forja a que muchas familias e individuos se cuestionen sobre la legalidad de la no escolarización de sus hijos. También, permite que con base en un estudio de las normas se active una pulsión política la cual lleve a legitimar la educación sin escuela.

Pretendemos demostrar que, junto con principios constitucionales nacionales, tratados internacionales, derecho comparado, jurisprudencia nacional e internacional y demás normas del sistema jurídico de Colombia, la educación sin escuela no está prohibida y como consecuencia está permitida.

El artículo se desarrollará de la siguiente manera: primero, presentación de las normas que nos sirven de soporte para demostrar que la desescolarización es permitida. También, pronunciamientos legales que pretenden -a nuestro parecer -restringir la educación sin escuela, seguido en algunos casos de acotaciones pertinentes que sustentan nuestra hipótesis;

segundo, se tratará el principio de la *pluralidad* y, traeremos extractos de sentencias europeas, que hacen referencia a la educación sin escuela.

Tratados Internacionales, la Constitución Política de Colombia, la Ley 115 de 1994, el Código de la Infancia y la Adolescencia y el Código Civil, mencionan el tema de la educación.

A. Declaración universal de derechos humanos.

Artículo 26.

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

B. Constitución Nacional.

a. Artículo 27. El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.

El derecho a la libertad de enseñanza es un tema que poco se ha tratado, analizado, e interiorizado, por lo tanto es un derecho no materializado en la sociedad Colombiana.

La organización no gubernamental OIDEL⁹⁵ en un escrito titulado *La libertad de enseñanza como derecho humano Lo esencial*⁹⁶, con

⁹⁵ OIDEL es una organización no gubernamental con estatuto consultivo ante las Naciones Unidas (Consejo Económico y Social), la UNESCO y el Consejo de Europa. Jurídicamente es una asociación sin ánimo de lucro reconocida de interés público por el Cantón de Ginebra (Suiza). El objetivo de OIDEL es la PROMOCIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN COMO DERECHO HUMANO.

⁹⁶ <http://www.fomento.edu/descargas/dc2520100419020741.pdf>

base en jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos indica lo siguiente:

El contenido de la libertad de enseñanza

“Por lo que se refiere al contenido de la libertad el Tribunal afirma que la responsabilidad primera de la educación recae en los padres. Es una responsabilidad que el Tribunal describe como algo natural: « e) En el cumplimiento de su deber natural hacia sus hijos, de tener la responsabilidad principal de “asegurar [la] educación, los padres pueden exigir al Estado que respete sus convicciones religiosas y filosóficas. Su derecho corresponde, pues, a una responsabilidad estrechamente vinculada al goce y ejercicio del derecho a la educación” (Sentencia Folgero, párrafo 84).”

b. Artículo 44. C.N. Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión.

Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia.

La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás.

El artículo precedente consagra la educación como derecho fundamental, derecho que es reconocido por las familias que no escolarizan a sus hijos ya que no se puede confundir - y *en este error caen muchos intérpretes*- educación con escolarización, no son sinónimos. El hecho de desescolarizar a los menores no significa que los padres estén incumpliendo con el deber de educar.

La sentencia SU. 624 de 1.999 expresó:

Obligación de la Familia respecto a la educación.

“Prioritariamente es la familia la destinataria de la obligación en la educación de los hijos. El artículo 42 C.P. dice que la pareja debe

sostener y educar a sus hijos menores o impedidos. Además, como la Constitución reconoce y protege la diversidad cultural, la función educadora está en cabeza de los padres de familia no sólo por la obligación que ellos tiene respecto de sus hijos menores sino como opción cultural. "Los padres, y en su caso los tutores, tienen derecho a que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus convicciones" (artículo 12 del Pacto de San José de Costa Rica)."

c. Artículo 67 C.N. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica...

La Corte Constitucional colombiana en la sentencia C-043 de 1998, señaló: El derecho positivo colombiano define el servicio público como "... toda actividad organizada que tienda a satisfacer necesidades de interés general en forma regular y continua, de acuerdo con un régimen jurídico especial, bien que se realice por el Estado directa o indirectamente o por personas privadas." (Art. 430 del Código Sustantivo del Trabajo).

Además, este artículo resalta la función social, el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura que trasmite la educación. Dice que la educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo, la recreación y para la protección del ambiente.

Estos fines que busca la educación pueden ser transmitidos por familias que no escolarizan a sus hijos, sería un desafuero por parte de un Estado Social de Derecho, democrático, participativo, pluralista, pretender que solo la escuela transmita estos valores.

d. Artículo 68 C.N. El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.

Los particulares podrán fundar establecimientos educativos. La ley establecerá las condiciones para su creación y gestión.

La comunidad educativa participará en la dirección de las instituciones de educación.

La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La Ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente.

Los padres de familia tendrán derecho de escoger el tipo de educación para sus hijos menores. En los establecimientos del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibir educación religiosa.

Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.

La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado.

Escogencia y ocupación de la familia en la educación para sus hijos:

La Corte Constitucional en sentencia SU-337/99 precisó de la siguiente manera el papel de la familia en la educación de sus hijos:

“Esta protección del papel predominante de los padres en la formación de sus hijos es clara en la normatividad sobre el tema. Así, la Constitución expresamente señala que los padres tienen el derecho de escoger el tipo de educación para sus hijos menores (CP art. 68). Por su parte el artículo 3.2. de la Convención de los derechos del niño consagra la obligación de los Estados de asegurar al niño la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar, pero teniendo en cuenta los derechos y deberes de sus padres, tutores u otras personas responsables de él ante la ley. Igualmente el artículo 5° señala que los Estados respetarán las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres o, en su caso, de los miembros de la familia ampliada o de la comunidad, según establezca la costumbre local, de los tutores u otras personas encargadas legalmente del niño de impartirle, en consonancia con la evolución de sus facultades, dirección y orientación apropiadas para que el niño ejerza sus derechos. El artículo 7° señala

que el niño tiene derecho, en la medida de lo posible, a conocer a sus padres y a ser cuidado por ellos. Y finalmente el artículo 14-2 de ese tratado establece también que los Estados respetarán los derechos y deberes de los padres y, en su caso, de los representantes legales, de guiar al niño en el ejercicio de sus derechos de modo conforme a la evolución de sus facultades.”

e. Artículo. 71 La búsqueda del conocimiento y la expresión artística son libres. Los planes de desarrollo económico y social incluirán el fomento a las ciencias y, en general, a la cultura. El Estado creará incentivos para personas e instituciones que desarrollen y fomenten la ciencia y la tecnología y las demás manifestaciones culturales y ofrecerá estímulos especiales a personas e instituciones que ejerzan estas actividades.

OIDEL.97 Tribunal Europeo de Derechos Humanos.

El Tribunal concibe la libertad de enseñanza en un contexto específico: el de una sociedad democrática pluralista.

“El Tribunal concibe la libertad de enseñanza en un contexto específico: el de una sociedad democrática pluralista. La jurisprudencia ha puesto de manifiesto la importancia del respeto de las minorías y del pluralismo ideológico. La mayoría no puede imponer un modelo educativo o un modelo de sociedad: “La democracia no se reduce a la supremacía constante de la opinión de la mayoría, ordena un equilibrio que garantice un trato justo a las minorías y evita el abuso de una posición dominante “(Sentencia Valsamis, párr. 27).”

“El pluralismo debe ser preservado, incluso si implica riesgos como la libertad en general. Cuando surgen tensiones a causa del pluralismo “el papel de las autoridades en tales circunstancias no es eliminar la causa de la tensión mediante la eliminación de pluralismo, sino garantizar que los grupos que compiten se toleren mutuamente.” (Sentencia Serif, párr.53).”

“El Tribunal Europeo de Derechos Humanos subrayó en otro caso que las dos frases del artículo 2 (acceso a la educación y la libertad de enseñanza) debe ser leídas conjuntamente, en otras palabras, **no po-**

⁹⁷ <http://www.fomento.edu/descargas/dc2520100419020741.pdf>

demos hablar de acceso a la educación independiente de la libertad de enseñanza o diferenciar entre la educación pública y privada. La libertad de enseñanza se entiende como un medio para garantizar el pluralismo esencial para una sociedad democrática: "b) Es sobre el derecho fundamental a la instrucción que se injerta el derecho de los padres a que se respeten sus creencias religiosas y filosóficas y la primera frase no distingue más que la segunda entre la educación pública y la educación privada. La segunda frase del artículo 2 del primer Protocolo tiene como objetivo salvaguardar la posibilidad del pluralismo en la educación, esencial para la preservación de la "sociedad democrática" tal como la concibe la Convención. [Kjeldsen, Busk Madsen y Pedersen, párr. 50]. (Sentencia Folgero, párr. 84)."

"Por último, en la organización del sistema educativo los Estados deben respetar un principio fundamental: la organización, la administración del sistema educativo nunca puede violar los derechos de las personas: "El derecho a la educación garantizado por la primera frase del artículo 2 del Protocolo pide por su naturaleza misma una reglamentación del Estado (...) No hace falta decir que esa legislación no debería atentar a la sustancia del derecho, ni entrar en conflicto con otros derechos consagrados por la Convención "(Sentencia sobre el Asunto lingüístico belga, párr. 21)."

C. Ley 115 de Febrero 8 de 1994.

Por la cual se expide la ley general de educación.

Artículo 1. Objeto de la ley.

La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos, y de sus deberes.

La presente Ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de la personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.

De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, se define y desarrolla la organización y la prestación de la educación

formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social.

La Doctora Heublyn Castro Valderrama, representando al Ministerio de Educación, en el seminario internacional de educación sin escuela 1, 2 y 3 de diciembre de 2010,⁹⁸ intervino señalando lo siguiente:

“Así mismo, la Ley 115 de 1994 señala:

Que la familia, es el primer responsable de la educación de los hijos, y debe, entre otros aspectos (Artículo 7):

Matricular a sus hijos en instituciones educativas que respondan a sus expectativas, para que reciban una educación conforme a los fines y objetivos establecidos en la Constitución, la ley y el proyecto educativo institucional

Contribuir solidariamente con la institución educativa para la formación de sus hijos.

Educar a sus hijos y promover su desarrollo integral.

Así mismo, la Ley 115 del 94, conocida también como Ley General de Educación, es considerada como una Ley de avanzada y progresista, en el contexto no sólo nacional sino internacional, porque ella introduce una gran flexibilidad al Sistema Educativo y gran autonomía a sus diversos actores.

Y retomo, tanto la Carta Magna, como la Ley General de Educación, porque ellas son y deben ser el Norte y las rutas de navegación y actuación tanto del Ministerio Nacional, como de la sociedad civil en general.

No obstante, como las leyes claramente responsabilizan de manera primaria a los padres de la educación de sus hijos, y en la autonomía que tiene éstos para velar y proteger los derechos de éstos, pueden escoger si envían o no a sus hijos a las instituciones educativas, la

⁹⁸ Seminario realizado por el Instituto de Investigación en Educación IIEDU. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá

educación sin escuela puede ser una opción posible, siempre y cuando los papás garanticen al Estado que los niños están recibiendo una educación de calidad.

¿Y a través de qué mecanismos pueden llevarse a cabo estas opciones?, mediante los exámenes de validación que los niños y jóvenes pueden realizar. La normatividad (exactamente el decreto 2832 de 2005) contempla que cualquier niño o joven puede demostrar que ha logrado los conocimientos, habilidades y destrezas en cada una de las áreas obligatorias y fundamentales establecidas para los grados de la educación básica y media académica, validando sus estudios mediante evaluaciones o actividades académicas de manera gratuita, en establecimientos educativos que cumplan con los requisitos legales de funcionamiento y que en las pruebas de competencias SABER se encuentren ubicados por encima del promedio de la entidad territorial certificada o en el Examen de Estado se encuentren, como mínimo, en categoría alta.

Así mismo, el Decreto 299 de 2009, contempla que los mayores de 18 años pueden validar el bachillerato en un solo examen, tarea que está a cargo del ICFES

Otro hecho educativo interesante para compartir con ustedes que se implementa desde Ministerio de Educación Nacional son los **Modelos Educativos Flexibles** dirigidas a atender a las poblaciones con demandas específicas no resueltas por la escuela convencional, de forma diferenciada.

Los modelos educativos flexibles son estrategias educativas que tienen en cuenta las características sociales, culturales o geográficas de la población a atender, siendo ellos alternativas escolarizadas, semiescolarizadas o no escolarizadas, a través de los cuales el Estado brinda y garantiza una educación de calidad a niños, jóvenes y adultos del país que no asisten de manera regular a la escuela. Es de destacar, que en la versión no escolarizada es fundamental el papel que juegan los padres de familia para el desarrollo y la implementación de ellos. Algunas de las características de los modelos flexibles agenciados desde el Ministerio son:

- Los niños asisten a la escuela uno, dos o tres días a la semana y los otros días trabajan con sus agentes formadores.
- Docente itinerante: El docente visita a cada familia y los agentes formadores para orientar el trabajo con el niño (casas o centros comunitarios u hospitales).

- Los niños y agentes formadores asisten a la escuela una vez cada semana o cada 15 días (según cada particularidad geográfica), para ser orientados por el docente.
- Los niños nunca sufren reprobación o pérdida de un año escolar, pueden alejarse de la escuela por 2, 3 o 4 meses, y cuando vuelven, retoman su proceso de aprendizaje en el lugar donde lo habían dejado.
- Se trabaja con material guías de autoformación.”

D. Código de la Infancia y la Adolescencia.

En su artículo 39, Obligaciones de la Familia numerales 2 y 12. Se señala:

2. Participar en los espacios democráticos de discusión, diseño, formulación y ejecución de políticas, planes, programas y proyectos de interés para la infancia, la adolescencia y la familia.

12. Respetar las manifestaciones e inclinaciones culturales de los niños, niñas y adolescentes y estimular sus expresiones artísticas y sus habilidades científicas y tecnológicas.

E. Código civil.

ARTÍCULO 253. CRIANZA Y EDUCACIÓN DE LOS HIJOS. Toca de consuno a los padres, o al padre o madre sobreviviente, el cuidado personal de la crianza y educación de sus hijos.

ARTÍCULO 264. DIRECCIÓN DE LA EDUCACIÓN. Los padres, de común acuerdo, dirigirán la educación de sus hijos menores y su formación moral e intelectual, del modo que crean más conveniente para éstos; asimismo, colaborarán conjuntamente en su crianza, sustentación y establecimiento.

La Ley 115 de 1994, el código de la Infancia y la Adolescencia y el código Civil, tratan el tema de la educación haciendo referencia a qué es la educación, quién la debe impartir, cuál es su finalidad y hacia quien va dirigida. Elementos que fueron interpretados cuando se transcribieron algunos artículos de la Constitución Nacional y el artículo 26 de la declaración universal de los derechos del hombre.

Así las cosas, la constitución y la ley respetan y permiten la libertad de enseñanza, libertad que tiene conexidad con el principio de plura-

lidad. Pluralidad que se debe reflejar, para nuestra investigación, en abrir el debate jurídico, político, filosófico, sociológico, con respecto a otras maneras de educar diferentes a la escolarización sin desconocer la importancia de ésta en el desarrollo de la Nación.

F. Decreto 299 de 2009

Por el cual se reglamentan algunos aspectos relacionados con la validación del bachillerato en un solo examen.

DECRETA:

Artículo 1°. Validación del bachillerato. Pueden validar el bachillerato en un solo examen los mayores de 18 años...

El aparte subrayado desconoce el derecho a la igualdad consagrado por el artículo primero de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros."

Y por el artículo 13 de la Constitución Política de Colombia: "Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.

El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados..."

El citado decreto (299 de 2009) en su artículo 1 viola, a nuestro sentir, el Derecho a la Igualdad cuando establece que solo podrán validar el bachillerato en un solo examen los mayores de 18 años. Se desconoce este derecho cuando se determina a qué edad se puede validar el bachillerato ya que, no hay razones de peso para no permitir que personas menores de 18 años puedan presentar el examen de validación; es por esto que, con base en el artículo 13 Constitución Nacional, advertimos al Gobierno para que no siga desconociendo los derechos de las familias, niños, niñas y adolescentes que educan y se educan en ámbitos diferentes a la escuela.

El principio de igualdad se viola cuando se trata desigualmente a los iguales.

En nuestro caso se está dando trato desigual a iguales ya que el decreto establece mediciones cuantitativas y no cualitativas para decidir que solo los mayores de edad pueden validar el bachillerato; medición o argumento poco razonable y sí autoritario pues, ¿por qué esperar a ser mayor de edad para poder validar el bachillerato en un solo examen?

La Sentencia No. T-187/93 define el derecho a la igualdad:

“La igualdad se construye como un límite de la actuación de los poderes públicos y como un mecanismo de creación frente a la posibilidad arbitraria del poder. El principio de igualdad sólo se viola cuando se trata desigualmente a los iguales. De ahí que lo constitucionalmente vetado sea el trato desigual ante situaciones idénticas. Ha de reunir el requisito de la razonabilidad, es decir, que no colisione con el sistema de valores constitucionalmente consagrado.

La igualdad se construye como un límite de la actuación de los poderes públicos y como un mecanismo de creación frente a la posibilidad arbitraria del poder.”

Visto lo anterior, estamos trabajando para demandar la inconstitucional el artículo 1 del decreto 299 de 2009.⁹⁹

Pluralidad

La filósofa Alemana Hannah Arendt, interpreta la pluralidad de la siguiente manera:

“Cuando no se promueven mecanismos de participación entre los ciudadanos se da el peligro de que se imponga una única perspectiva, o como en las sociedades de masas, que se agoten las expresiones de la pluralidad, y que los individuos se retiren a los espacios íntimos, donde prevalecen sus intereses y necesidades privadas. Pero además, sin el ámbito público y la diversidad de puntos de vista que lo habitan, el ciudadano no podría ejercer su libertad política, sino que permanecería atado a los propios prejuicios y asunciones idiosincrásicas, sin poder emprender ni comprender nada nuevo, y sin poder pretender alcanzar el acuerdo de individuos diversos.”¹⁰⁰

⁹⁹ El procedimiento para presentar demandas de constitucionalidad, lo puede encontrar en: <http://www.corteconstitucional.gov.co/secretaria/otros/procedimiento.php>

¹⁰⁰ DEMOCRACIA Y PLURALIDAD EN HANNAH ARENDT, Laura Quintana, Prof. Dr. Departamento de Filosofía, Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. http://filosofia.uniandes.edu.co/lqintan/Democracia_y_Pluralidad.pdf

La Academia Colombiana de Jurisprudencia¹⁰¹, habla del pluralismo jurídico de la siguiente manera:

1. Existen formas válidas de ordenación y regulación establecidas por el derecho, que van más allá del monismo jurídico del Estado moderno y que pueden tener o no puntos de intersección con el derecho estatal.
2. El pluralismo jurídico exige una comprensión histórica y una concepción teórica del derecho aptas para contribuir a abandonar la idea de ordenamiento jerárquico, exclusivo, unificado, cuya validez depende de su funcionamiento como sistema cerrado.
3. En una sociedad plural hay no sólo diversidades sino antagonismos, de los cuales se desprenden intereses individuales y sociales legítimos, que deben ser respetados políticamente y reconocidos jurídicamente.
4. En el marco del pluralismo jurídico resulta prioritario para el jurista el análisis de las relaciones entre órdenes normativos para reconocer el alcance de su autonomía y sus posibilidades de compatibilización en orden a garantizar convivencia en la vida cotidiana.
5. El derecho ha tenido como centro al Estado. Ese centro debe irse desplazando hacia la sociedad.

Como conclusión, decimos que el ordenamiento jurídico Colombiano nos brinda herramientas para señalar que otras formas de enseñanza y educación son posibles en una sociedad colombiana donde su sistema jurídico es cambiante y se ajusta a las necesidades de sus miembros.

La Abogada Española Madalen Goiria, en su página de internet, La opción de educar en casa,¹⁰² publica varias sentencias las cuales son pertinentes para el argumento jurídico-político de nuestra investigación; éstas refuerzan la idea de métodos alternativos de educación.

A continuación enseñaremos extractos de tres sentencias que legitiman la educación desescolarizada.

¹⁰¹ *Pluralismo político y pluralismo jurídico* http://www.acj.org.co/activ_acad.php?mod=114%20aniversario

¹⁰² <http://madalen.wordpress.com/sentencias/>

1. Sentencia de la Audiencia Provincial de Teruel. Juzgado de Instrucción No. 2 de Alcañiz.

“...En su momento se les imputó en un procedimiento dimanante del Juzgado de Instrucción, por un presunto delito de **Abandono de Familia en su modalidad de incumplimiento de los deberes legales de asistencia inherentes a la patria potestad**, del art. 226 del Código Penal, a cuyo tenor,

1. El que dejare de cumplir los deberes legales de asistencia inherentes a la patria potestad, tutela, guarda o acogimiento familiar o de prestar la asistencia necesaria legalmente establecida para el sustento de sus descendientes, ascendientes o cónyuge, que se hallen necesitados, será castigado con la pena de prisión de tres a seis meses o multa de seis a 12 meses.

En el relato de hechos probados se establece que

...los titulares de la patria potestad decidieron poner en práctica el método de la escuela en casa en lugar de escolarizar a sus hijos en un centro educativo homologado y reconocido por la Administración; para ello tomaron la decisión de que uno de los progenitores -la madre en este caso- se dedicase en exclusiva a la educación de los menores procurando lograr los avances necesarios no sólo desde el punto de vista académico sino desde un punto de vista global que atendiese a una formación integral de los mismos.

Por otro lado a lo largo de la sentencia se pueden apreciar estos argumentos:

1. Por parte de la Fiscalía “en nuestro país la escolarización es obligatoria desde los tres hasta los dieciseis años de edad”, y que existe un vacío legal en orden a la práctica de la enseñanza en el hogar. La edad de escolarización obligatoria mencionada es un error de bulto por parte de este Ministerio.

2. El hecho de desescolarizar, en opinión de la juez

“no significa que se desentiendan del proceso educativo de sus dos hijos. Por la Defensa se recalca que escolarización y educación no son términos sinónimos y que los acusados no han incumplido el deber de educar a sus hijos que les impone el art. 154 del Código civil....sino que se han implicado directa y personalmente en el mismo asumiendo el trabajo que supone engrosar sus conocimientos académicos a la vez que se han encargado de su formación moral y ética”.

La sentencia declara como consecuencia de todo ello, la libre absolución de los acusados del delito de Abandono de familia del art. 226 del Código Penal declarando así mismo las costas de oficio."

2. Sentencia de la Audiencia de Barcelona de 14 de febrero de 1996. FJ 1º

"FUNDAMENTOS DE DERECHO

PRIMERO.- La única cuestión de carácter netamente jurídico que se plantea en ésta alzada es si el hecho de no escolarizar a un hijo menor, por no estar conforme con la Enseñanza General Básica que se imparte en los Centros Oficiales, facilitándole a cambio una formación al parecer adecuada dentro de una determinada Asociación e impartida por personal no titulado, integra una conducta encuadrable en la falta prevista y penada en, el arto 584-1' del código Penal, o por el contrario ésta materia, a pesar de implicar una infracción administrativa por violación del artículo 23 de la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación, debe quedar al margen del ámbito penal que como se sabe tiene un carácter residual y en el que prima el principio de intervención mínima; pues bien. Éste tema ha sido tratado por el Tribunal Supremo, dándole una respuesta negativa, en sentencia de 30 de octubre de 1.994 que textualmente declara: "El ser humano tiene una gran capacidad de libertad que le faculta para elegir el camino que estime más adecuado para su formación permitiéndole ser convencional o apartarse de las reglas estatuidas, pero el niño es un ser inerme que recibe de los padres y de su entorno todo género de temores, complejos y frustraciones. Trasladar éstos factores al campo del Derecho Penal es una tarea difícil y casi siempre insegura. Los Jueces no pueden entrar en el santuario de las creencias personales, salvo cuando los comportamientos externos que tienen su origen en una determinada ideología incidan negativamente sobre bienes jurídicos protegidos. En el marco de las relaciones paternofiliales existe una posibilidad intervencionista por parte del derecho que permite adoptar decisiones correctoras. De una relación personal indeseable y perjudicial para los intereses del niño, pero del Derecho Penal sigue siendo la última línea de actuación y solo está justificada cuando existe un daño efectivo y real"; entre los distintos deberes-facultades que comprende la patria potestad, menciona el artículo 154-1º del Código Civil el de dar a los hijos educación y procurarles una formación integral y

correlativamente, con ello el Código Penal tipifica como falta (artículo 584-1º) el dejar de cumplir tales deberes siempre que no fuere motivado por abandono malicioso del hogar o por conducta desordenada, por tanto para que tal conducta tenga relevancia penal es preciso que no se le dispense ningún tipo de educación y formación al menor quedando excluidos todos aquellos otros casos en que los menores reciben la correspondiente y adecuada formación, aunque en el mismo ámbito familiar, sin estar escolarizados en Centros oficiales, como ocurre en el caso que estamos examinando, pues la formación educativa, efectuada al margen de la enseñanza oficial, es perfectamente aceptable en el marco constitucional, por todo lo cual se ha de estimar el recurso planteado.”

3. Tribunal Supremo, Barcelona en la sentencia 1669 30/10/94

“ ...Nuestra Constitución ha colocado la libertad en el pórtico que da entrada a todo el catálogo de derechos y deberes fundamentales y considera el libre desarrollo de la personalidad como el sustento y fundamento del orden político y de la paz social. En la consecución de este objetivo juega un papel trascendental la formación educativa y cultural del individuo. En una sociedad democrática impera el principio de libertad de enseñanza pero es posible, sin vulnerar su extensión, marcar unas pautas orientadoras que constituyen objetivos y metas de carácter programático que no siempre tienen una plasmación específica en la realidad. La educación se debe orientar hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y a formar a los ciudadanos en modelos de tolerancia y convivencia. Este sistema tiene su cauce en el seno de una sociedad plural en la que también existen otros valores como la libertad ideológica y de conciencia que permite a los padres elegir la formación religiosa y moral que esté más acorde con sus convicciones. Proclamar la superioridad de un sistema educativo sobre otro nos lleva necesariamente a valernos de juicios de valor basados en presupuestos psicológicos, sociológicos, culturales y morales que abren un debate siempre inacabado que en todo caso, debe mantenerse en el plano científico sin olvidar sus ribetes de neto contenido político. El ser humano tiene una gran capacidad de libertad que le faculta para elegir el camino que estime más adecuado para su formación permitiéndole ser convencional o apartarse de las reglas estatuidas, pero el niño es un ser inerte que recibe de los padres y de su entorno todo género de temores, complejos y frustraciones. Trasladar estos factores al campo del Derecho Penal

es una tarea difícil y casi siempre insegura. Los Jueces no pueden entrar en el santuario de las creencias personales, salvo cuando los comportamientos externos que tienen su origen en una determinada ideología incidan negativamente sobre bienes jurídicos protegidos. En el marco de las relaciones paternofiliales existe una posibilidad intervencionista por parte del derecho que permite adoptar decisiones correctoras de una relación personal indeseable y perjudicial para los intereses del niño, pero el derecho penal sigue siendo la última línea de actuación y sólo está justificada cuando existe un daño efectivo y real. La dañosidad social e incluso individual de una conducta no puede, por sí sola, fundamentar la necesidad de una pena. Una conducta moralmente rechazable y éticamente desaconsejable merece, sin duda un reproche social, pero el castigo penal sólo está justificado cuando las conductas inciden directamente sobre bienes jurídicos específicamente tutelados, previa su tipificación delictiva.

... El derecho fundamental a la educación compromete a los poderes públicos en la tarea de colaborar y ayudar a su efectiva realización pero no se interfiere necesariamente en el derecho de los padres a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones, sin que las vías establecidas por el Estado sean exclusivas o excluyentes, de manera que no cabe descartar los modelos educativos basados en la enseñanza en el propio domicilio siempre que se satisfaga con ella la necesaria formación de los menores. La familia es un ámbito de relación que puede contribuir a la formación integral de la persona, si bien, limita la posibilidad de interrelaciones personales y sociales necesarias en una sociedad abierta y competitiva del campo social (de los asuntos humanos) en la que pueden lograrse resultados mediante la ordenación de las relaciones humanas por la acción de la sociedad políticamente organizada."

Conclusión

El ordenamiento jurídico de Colombia y el derecho comparado nos proveen de herramientas para demostrar que la educación sin escuela es posible, ya que, la educación de los niños y niñas radica en primer lugar en la familia, en los padres y luego en la sociedad y el Estado por medio de la escolarización. El principio de pluralidad que se encuentra

en la constitución política nacional es piedra angular en la elaboración de argumentos que nos permitirán luchar por una legitimidad para luego legalizar la educación sin escuela.

II. Preguntas y respuestas

PREGUNTAS:

1. ¿Mi hijo de 13 años cómo puede convalidar o validar cada grado, curso de escolaridad si no ha ido a la escuela nunca o parcialmente?
2. ¿Cuáles son las normas que permiten que un colegio incorpore a un niño, niña, joven que no ha estado escolarizado?

RESPUESTA.

Decreto 2832 DE 2005

por el cual se reglamenta parcialmente el artículo 89 de la Ley 115 de 1994, en lo referente a validaciones de estudios de la educación básica y media académica, se modifica el artículo 8° del Decreto 3012 de 1997, y se dictan otras disposiciones.

Capítulo I. De las validaciones

Artículo 1°. Ambito de aplicación. Las disposiciones de este capítulo tienen por objeto reglamentar la validación por grados de los estudios de la educación formal, para los casos en que el estudiante pueda demostrar que ha logrado los conocimientos, habilidades y destrezas en cada una de las áreas obligatorias y fundamentales establecidas para los grados de la educación básica y media académica.

Artículo 2°. Procedimiento. Los establecimientos educativos que cumplan con los requisitos legales de funcionamiento y que en las pruebas de competencias SABER se encuentren ubicados por encima del promedio de la entidad territorial certificada o en el Examen de Estado se encuentren, como mínimo, en categoría alta, podrán efectuar, gratuitamente, la validación de estudios, por grados, mediante evaluaciones o actividades académicas para atender a personas que se encuentren en situaciones académicas como las siguientes:

- a) Haber cursado uno o varios grados sin el correspondiente registro en el libro de calificaciones;
- b) Haber cursado o estar cursando un grado por error administrativo sin haber aprobado el grado anterior;

- c) Haber cursado estudios en un establecimiento educativo que haya desaparecido o cuyos archivos se hayan perdido;
- d) Haber estudiado en un establecimiento educativo sancionado por la Secretaría de Educación por no cumplir con los requisitos legales de funcionamiento;
- e) Haber realizado estudios en otro país y no haber cursado uno o varios grados anteriores, o los certificados de estudios no se encuentren debidamente legalizados;
- f) No haber cursado uno o varios grados de cualquiera de los ciclos o niveles de la educación básica o media, excepto el que conduce al grado de bachiller. (el subrayado es nuestro).

PREGUNTAS.

- 3. ¿Mi hijo de 14 años ya puede pasar a la universidad, cuáles son las rutas jurídicas, reglamentarias, administrativas para ingresar. Cómo es para una universidad privada, cómo es para una universidad pública?
- 4. ¿Para ingresar a una universidad pública es necesario el examen del ICFES?
- 5. ¿Puede mi hijo ingresar a la Universidad Nacional sin tener título de bachiller, sin haber hecho el examen del ICFES, pero habiendo pasado el examen de ingreso a la UN?

RESPUESTA

La persona que tiene 14 años si puede ingresar a la universidad pública o privada.

Cada institución define unos requisitos y pruebas de selección de los aspirantes a estudiar en ella. Algunas acostumbran hacer exámenes de conocimientos, otras prefieren hacer exámenes especiales y entrevistas. Sin embargo, existen requisitos comunes como la presentación del Examen de Estado, la terminación del grado 11 y el pago de los derechos de inscripción. (El subrayado es nuestro).

La Universidad Nacional de Colombia, para el proceso de admisión, señala en el numeral seis: Para realizar el proceso de registro y matrícula, los admitidos deben ser bachilleres y haber presentado el Examen de Estado aplicado por el ICFES (El subrayado es nuestro).

Ley 30 DE 1992

Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior.

Artículo 14. Son requisitos para el ingreso a los diferentes programas de Educación

Superior, además de los que señale cada institución, los siguientes:

- a) Para todos los programas de pregrado, poseer título de bachiller o su equivalente en el exterior y haber presentado el Examen de Estado para el ingreso a la Educación Superior. (Aparte subrayado declarado EXEQUIBLE por la Corte Constitucional, mediante Sentencia C-420-95 del 21 de septiembre de 1995, Magistrado Ponente Dr. Hernando Herrera Vergara.)

Validación del bachillerato académico en un examen general.

Este examen se orienta a la certificación de las competencias académicas de personas que por diversas razones no han cumplido el ciclo de educación formal en instituciones educativas regulares, en tal sentido, certifica si el interesado ha alcanzado los logros exigidos para obtener el título de Bachiller. Para presentar este examen es necesario haber cumplido o cumplir 18 años en el momento de la aplicación. A partir del 2009, quienes presenten y APRUEBEN el Examen de Validación, recibirán simultáneamente el resultado del Examen de Estado para Ingreso a la Educación Superior 56.

PREGUNTA.

6. ¿Cómo hacer para que mi hijo adolescente no sea reclutado para el servicio militar porque no está matriculado en Colegio?

RESPUESTA.

Ley 548 de 1999.

Artículo 2. El artículo 13 de la Ley 418 de 1997, quedará así:

“Artículo 13. Los menores de 18 años de edad no serán incorporados a filas para la prestación del servicio militar. A los estudiantes de undécimo grado, menores de edad que, conforme a la Ley 48 de 1993, resultaren elegidos para prestar dicho servicio, se les aplazará su incorporación a las filas hasta el cumplimiento de la referida edad.

<Inciso aclarado por el artículo 1 de la Ley 642 de 2001. El texto original es el siguiente:> Si al acceder a la mayoría de edad el joven que hubiere aplazado su servicio militar estuviere matriculado o admi-

tido en un programa de pregrado en institución de educación superior, tendrá la opción de cumplir inmediatamente su deber o de aplazarlo para el momento de la terminación de sus estudios. Si optare por el cumplimiento inmediato, la institución educativa le conservará el respectivo cupo en las mismas condiciones; si optare por el aplazamiento, el título correspondiente sólo podrá ser otorgado una vez haya cumplido el servicio militar que la ley ordena. La interrupción de los estudios superiores hará exigible la obligación de incorporarse al servicio militar.

Ley 642 de 2001.

Por la cual se aclara el artículo 2o., inciso segundo, de la Ley 548 de 1999 en lo atinente a incorporación de jóvenes bachilleres al servicio militar.

Artículo 1. Aclarase el artículo 2o. de la Ley 548 de 1999 en el sentido de que la opción prevista en el inciso segundo de este artículo se aplicará también a quienes cumplan los dieciocho (18) años mientras cursan sus estudios de bachillerato momento en el cual debe definir su situación militar.

Sentencia C-728/09. Objeción de conciencia al servicio militar obligatorio.

La Corte Constitucional determinó que se puede recurrir a la tutela para invocar la objeción de conciencia y no prestar el servicio obligatorio, porque la libertad de decisión es un derecho fundamental. El presidente del Alto Tribunal, magistrado Nilson Pinilla, aseguró que se pueden acudir no sólo a razones religiosas, sino a filosóficas o éticas, lo cual debe ser respetado por las Fuerzas Armadas para no reclutar a quien acuda a la objeción de conciencia.

Los jóvenes que argumenten razones religiosas, filosóficas y éticas para no prestar el servicio militar podrán ser eximidos de hacerlo, sin embargo la Corte Constitucional advirtió que el Congreso deberá reglamentar esta condición.

¿Qué es la objeción de conciencia?

Como tal, la objeción de conciencia es un mecanismo legal que se utiliza para garantizar el derecho que tiene una persona de no hacer algo que considere que atente contra sus convicciones religiosas, políticas o culturales. De ahí parte que un joven pueda declararse objetor de conciencia al servicio militar obligatorio si considera que ello atenta contra sus convicciones.

La objeción de conciencia es respetada por la legislación internacional. Incluso, en el Informe al Comité de Derechos Humanos de la ONU sobre "Reclutamiento Militar y Objeción de conciencia en Colombia" presentado por la internacional de Resistencia a la Guerra se mencionó que "En 2004, el Comité de Derechos Humanos recomendó que 'El Estado Parte debería garantizar que los objetores de conciencia puedan optar por un servicio alternativo cuya duración no tenga efectos punitivos (art. 18 y 26)'".

¿Y, Cómo va la reglamentación de la objeción de conciencia al servicio militar?

Actualmente no está reglamentada la objeción de conciencia al servicio militar, la última noticia la encontramos en, congreso visible.org de la Universidad de los Andes:

Es hora de reglamentar la objeción de conciencia al servicio militar: Maritza Martínez Aristizábal (Publicación Diario El Nuevo Siglo 27 abril 2011)

La Senadora propone como alternativa para esta obligación, la Defensa Civil.

AUNQUE YA se ha vuelto común, desde hace ya dos años, que en las distintas legislaturas se presenten proyectos de ley para reglamentar la objeción de conciencia en la prestación del servicio militar obligatorio, ordenada por la Corte Constitucional, la senadora del Partido de La U, Maritza Martínez, considera que actualmente Colombia está en una época en la que es posible pensar en alternativas a ese servicio.

PREGUNTA.

7. ¿Cuál es el estado de la reglamentación de la educación virtual preescolar, básica y media en Colombia?

Esta pregunta se la transmitimos al Ministerio de Educación, su respuesta fue la siguiente:

"consecutivo 1

se asigna a Eliana

Maricela Pinilla

funcionario

despacho del viceministro de educación preescolar,

consecutivo 1

señor

Diego Fernando Barrera Tenorio

web

Recibimos la comunicación con número de radicado 2011er57406 del 07/07/2011, en el que nos solicita información sobre el procedimiento y los requisitos legales para la implementación de educación media modalidad virtual.

El ministerio de educación nacional, en la actualidad no ha reglamentado la regulación para la prestación de educación básica y media modalidad virtual para población regular. El decreto 3011 de 1997, establece las normas para el ofrecimiento de la educación para adultos en modalidad distancia.

Igualmente, el Ministerio no ha establecido normatividad que regule el trámite de licencias de funcionamiento para la prestación de servicio de educación básica y media modalidad virtual.

Diana Carolina Rico

funcionario

Despacho del viceministro de educación preescolar."

JUSTIFICACIÓN.

El decreto 299 de 2009, por el cual se reglamentan algunos aspectos relacionados con la validación del bachillerato en un solo examen, en su artículo 1 reza:

"Artículo 1°. Validación del bachillerato. Pueden validar el bachillerato en un solo examen los mayores de 18 años."

Este artículo trae consecuencias para las familias que educan sin escuela, pues, condiciona la accesibilidad para validar el bachillerato. Condición cuantitativa, tener 18 años.

Así las cosas, el menor de edad que se educa en casa al no ser bachiller no puede presentar la prueba de estado ofrecida por el ICFES, requisito esencial para acceder a la universidad pública o privada.

Conocer la normatividad que tiene relación explícita o implícitamente con la educación sin escuela es piedra angular para demostrar que la educación no escolarizada está permitida, y de esta manera utilizar herramientas jurídicas, políticas, filosóficas, para demandar la inconstitucionalidad del artículo 1 del decreto 299 de 2009.

Bibliografía

- Colombia. Leyes, decretos, etc. Código civil/Álvaro Tafur González. 29ª. ed. Bogotá, Leyer 2010.
- Código de la infancia y la adolescencia, ley 1098 de Noviembre 8 de 2000, comentado y concordado, 2008 tercera edición Bogotá D.C. Procuraduría delegada para la defensa de los derechos de la infancia, la adolescencia y la familia.
- Constitución política de Colombia. Legis editores 25ª. ed. Bogotá 2011.
- OSPINA BEJARANO, Alfonso. Régimen jurídico de la educación en Colombia régimen general, especial y educación superior. Bogotá, Leyer 2009.
- SANCHEZ, Ricardo. Introducción a la ley general de educación: texto de la ley 115 de 1994. Santafe de Bogotá : Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, 1994.
- ACADEMIA COLOMBIANA DE JURISPRUDENCIA. Pluralismo político y pluralismo jurídico. En: http://www.acj.org.co/activ_acad.php?mod=114%20aniversario
- DECRETO 299 DE 2009, (FEBRERO 4 DE 2009). Por el cual se reglamentan algunos aspectos relacionados con la validación del bachillerato en un solo examen. En:
http://www.dmsjuridica.com/CODIGOS/LEGISLACION/decretos/2009/DECRETO_299_DE_2009.htm
- DECLARACIÓN UNIVERSAL DEDERECHOS HUMANOS. En: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- DEMOCRACIA Y PLURALIDAD EN HANNAH ARENDT, Laura Quintana, Prof. Dr. Departamento de Filosofía, Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. En: http://filosofia.uniandes.edu.co/lquintan/Democracia_y_Pluralidad.pdf
- LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA COMO DERECHO HUMANO LO ESENCIAL. En: <http://www.fomento.edu/descargas/dc2520100419020741.pdf>
- LA OPCIÓN DE EDUCAR EN CASA. En: <http://madalen.wordpress.com/sentencias/>

- SENTENCIA SU.624/99. Magistrado Ponente: Dr. ALEJANDRO MARTINEZ CABALLERO. Santa Fe de Bogotá, D.C., veinticinco (25) de agosto de mil novecientos noventa y nueve (1999). CORTE CONSTITUCIONAL. En: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=8811>
- SENTENCIA C-043/98. Magistrado Ponente: Dr. VLADIMIRO NARANJO MESA. Santafé de Bogotá, D.C., veinticinco (25) de febrero de mil novecientos noventa y ocho (1998). Corte constitucional. En: www.dmsjuridica.com/CODIGOS/.../Sentencias/C-043-98.rtf
- SENTENCIA SU-337/99. Magistrado Ponente: Dr. ALEJANDRO MARTINEZ CABALLERO. Santa Fe de Bogotá, doce (12) de mayo de mil novecientos noventa y nueve (1999). CORTE CONSTITUCIONAL. En: http://www.dmsjuridica.com/JURISPRUDENCIA/buscador/corte_costitucional/1999/SU337-99.html
- SENTENCIA T-187/93. Magistrado Ponente: Dr. ALEJANDRO MARTINEZ CABALLERO. Santafé de Bogotá D.C., mayo doce (12) de mil novecientos noventa y tres (1993). CORTE CONSTITUCIONAL. En: <http://www.tusolucionlegal.com/DERECHOCONSTITUCIONAL/LOSDERECHOSFUNDAMENTALES/DERECHOALAI-GUALDAD/tabid/454/language/es-CO/Default.aspx>

*Ponencia de la
representante del Ministerio
de Educación de Colombia*

Heublyn Castro Valderrama

BUENOS DÍAS. EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

considera como una oportunidad importante la participación en este seminario, porque sin duda es un momento valioso para reflexionar sobre diferentes alternativas o formas para educar a las nuevas generaciones.

La intervención que realizaré el día de hoy, se circunscribe a la solicitud explícita que se le hizo al Ministerio, para que presentara las consideraciones jurídicas pedagógicas y educativas de política pública nacional vigente, frente a una educación sin escuela. En este sentido, la presentación que haré, ha sido estructurada en tres grandes apartados:

- El primero, corresponde al marco normativo que actualmente tenemos en Colombia, para centrarnos en el campo legislativo y del cual no podemos apartarnos
- En un segundo momento, haré una exposición de algunos componentes de la política de calidad educativa, relacionadas con la pretensión de permitir y promover la flexibilidad en el proceso de aprendizaje de los estudiantes
- Y para finalizar, en el tercer momento, terminaré compartiendo con ustedes algunas reflexiones relacionadas con el papel formativo y de vida que tiene la escuela en la existencia de los sujetos.

En este orden de ideas, en el aparte inicial podríamos llamarlo: **Ley, políticas públicas y una educación sin escuela.**

Lo primero que hay que decir es que en Colombia, incluso entre su sector más ilustrado, que es el mundo académico y no la clase política, se reconoce y nos preciamos de tener una Constitución Nacional que convocó a la sociedad civil en general, y que ella es producto de un gran proceso deliberativo y participativo, en el que se convocó a todos los sectores, tendencias y etnias que hay en nuestro país, incluyendo a aquellos que se denominan grupos minoritarios, para que todos fuésemos oídos, pero sobre todos representados y evidenciados en el articulado nacional.

Así mismo, la Ley 115 del 94, conocida también como Ley General de Educación, es considerada como una Ley de avanzada y progresista, en el contexto no sólo nacional sino internacional, porque ella introduce una gran flexibilidad al Sistema Educativo y gran autonomía a sus diversos actores.

Y retomo, tanto la Carta Magna, como la Ley General de Educación, porque ellas son y deben ser el Norte y las rutas de navegación y actuación tanto del Ministerio Nacional, como de la sociedad civil en general.

En este sentido, la **Constitución Política de Colombia** de 1991 establece:

- Que la educación es un derecho de la persona, y señala que el **Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, la cual será obligatoria entre los cinco y quince años;** y comprende como mínimo un año de preescolar y nueve de educación básica (Artículo 67).
- Que la enseñanza **debe estar a cargo de personas con idoneidad ética y pedagógica.** Y que los padres de familia tienen derecho de escoger tipo de educación para los hijos menores (Artículo 68).

Asimismo, la Ley 115 de 1994 señala:

- Que la familia, es el primer responsable de la educación de los hijos, y debe, entre otros aspectos (Artículo 7):
 - Matricular a sus hijos en instituciones educativas que respondan a sus expectativas, para que reciban una educación conforme a los fines y objetivos establecidos en la Constitución, la ley y el proyecto educativo institucional
 - Contribuir solidariamente con la institución educativa para la formación de sus hijos.
 - Educar a sus hijos y promover su desarrollo integral.

Del mismo modo, la **Ley 1098 de 2006**, que es la Ley de Infancia y Adolescencia, define que entre las obligaciones de la familia está asegurarles a los niños, niñas y adolescentes desde su nacimiento el acceso a la educación y proveer las condiciones y medios para su adecuado desarrollo, garantizando su continuidad y permanencia en el ciclo educativo (Artículo 39).

Igualmente, esta Ley define que la autoridad competente debe verificar el estado de cumplimiento de cada uno de los derechos de los niños, entre ellos la vinculación al sistema educativo (Artículo 52). Y que cuando se presenta incumplimiento de las obligaciones que les corresponden o que la ley les impone, se pueden aplicar medidas como la amonestación (Artículo 54).

En este marco de ideas, y teniendo en cuenta lo dispuesto por las leyes colombianas, nuestra legislación no contempla o legisla sobre una educación por fuera de la institucionalidad y la regularidad del sistema. Así mismo, la normatividad le asigna al Ministerio de Educación Nacional la potestad para legislar en materia educativa y ser el garante del derecho fundamental que tienen los niños a acceder a ese bien público, que es y debe ser la educación. Igualmente, es absolutamente claro que las normas buscan defender y proteger el derecho que debe tener todo ser humano a acceder y recibir una educación de calidad; en este caso busca proteger el derecho que tienen los niños a ella, que por su condición misma, pueden ser un grupo poblacional vulnerable ante las decisiones de los mayores; bien sea que estos mayores en algún momento los llamemos maestros, Estado, o los llamemos familia o padres.

La alternativa de una educación sin escuela, no corresponde a una opción de mayorías tanto en Colombia, como en el mundo; y por ello no está legislada por el MEN de manera explícita; y esto es entendible, porque las políticas públicas por su misma naturaleza, están diseñadas y tienden a ocuparse de las mayorías.

No obstante, como las leyes claramente responsabilizan de manera primaria a los padres de la educación de sus hijos, y en la autonomía que tiene éstos para velar y proteger los derechos de éstos, pueden escoger si envían o no a sus hijos a las instituciones educativas, la educación sin escuela puede ser una opción posible, siempre y cuando los papás garanticen al Estado que los niños están recibiendo una educación de calidad.

¿Y a través de qué mecanismos pueden llevarse a cabo estas opciones?, mediante los exámenes de validación que los niños y jóvenes pueden realizar. La normatividad (exactamente el decreto 2832 de 2005) contempla que cualquier niño o joven puede demostrar que ha logrado los conocimientos, habilidades y destrezas en cada una de las áreas obligatorias y fundamentales establecidas para los grados

de la educación básica y media académica, validando sus estudios mediante evaluaciones o actividades académicas de manera gratuita, en establecimientos educativos que cumplan con los requisitos legales de funcionamiento y que en las pruebas de competencias SABER se encuentren ubicados por encima del promedio de la entidad territorial certificada o en el Examen de Estado se encuentren, como mínimo, en categoría alta.

Asimismo, el Decreto 299 de 2009, contempla que los mayores de 18 años pueden validar el bachillerato en un solo examen, tarea que está a cargo del ICFES.

El segundo tópico de mi intervención lo podemos denominar, **una política y educación de calidad en el marco de la autonomía y la flexibilidad,**

Aquí, es conveniente explicitar el fundamento de la política educativa de calidad, el cual está centrado en garantizar el derecho de todos los niños, niñas y jóvenes a una educación de calidad, con valores y que sea pertinente para el mundo actual ya su contexto, independientemente de su situación geográfica, económica, social y cultural...

En esta perspectiva y con el propósito firme de brindar una educación de calidad dentro del marco de la autonomía curricular otorgada por la Ley 115 a las instituciones educativas, el Ministerio ha expedido referentes de calidad para todas las áreas obligatorias de la E B y M, con el objetivo de brindarle al país, unos criterios curriculares claros que permitan asegurarle a cualquier estudiante colombiano, unos aprendizajes básicos y una formación integral que promueva el desarrollo de los saberes necesarios y pertinentes que una buena parte de la sociedad ha denominado como pertinente para el mundo actual.

Los referentes tienen la intención de guiar el diseño de planes de estudio, el desarrollo del trabajo de aula, la formulación de actividades de autoformación y dar pautas claras para el sistema nacional de evaluación. Igualmente, ellos están formulados por grupos de grados 1 a 3, 4 y 5, 6 y 7, 8 y 9, 10 y 11, estableciendo márgenes de flexibilidad en los procesos cognitivos y reconociendo los distintos ritmos de aprendizaje que tenemos los estudiantes.

Son numerosas las críticas que se hacen de la institución educativa. Se la describe como autoritaria, que no fomenta el espíritu crítico ni favorece la creatividad, y cuya socialización no tiene control por lo

que no se garantiza que los valores y normas que allí se generan sean los más adecuados para el desarrollo humano. Si bien, diversos casos se pueden registrar en este sentido, es importante hacer evidente que esto no es una regla universal. Desde la política educativa se muestran caminos que hacen que los juicios anteriores se hagan relativos.

Iniciemos por recordar que la ley 115 de 1994 establece autonomía para que las instituciones educativas elaboren su propio proyecto educativo institucional para responder a las necesidades de los estudiantes. Esto incluye la posibilidad diseñar el currículo y las reglas que orientan la convivencia escolar, pero especialmente permite que se establezcan los fines y objetivos educativos que se propone cada institución.

Un complemento interesante de lo anterior se encuentra en el decreto 1290 de 2009, sobre la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, en el artículo 7º del Decreto 1290 de 2009, se habla de la figura de "la promoción anticipada al grado siguiente del estudiante que demuestre un rendimiento superior en el desarrollo cognitivo, personal y social en el marco de las competencias básicas del grado que cursa"; esta opción también es válida para los estudiantes que hayan tenido dificultades el año anterior. Superándose la idea de pérdida de año, que ha marcado hasta ahora, la historia del sistema educativo

Otro aspecto que caracteriza la política educativa, además de la autonomía, es la participación tanto de padres como de estudiantes en el proceso educativo. Así, hoy los papás y los estudiantes (no sólo docentes) tienen la oportunidad de participar de manera activa y tomar decisiones sobre: el tipo de educación que se quiere para sus hijos, la forma y enfoque desde el que serán evaluados, el reconocimiento de la autoevaluación de los estudiantes como un criterio fundamental dentro del proceso valorativo de aula o la definición de planes de apoyo para el rendimiento escolar, entre otros.

En este sentido, es posible referenciar numerosas experiencias donde los padres de familia intervienen dentro de las reglas de participación acordadas para hacer seguimiento, evaluar e implementar planes de mejoramiento en las instituciones educativas que orientan el proceso formativo de sus hijos.

Otro hecho educativo interesante para compartir con ustedes que se implementa desde Ministerio de Educación Nacional son los

Modelos Educativos Flexibles dirigidas a atender a las poblaciones con demandas específicas no resueltas por la escuela convencional, de forma diferenciada.

Los modelos educativos flexibles son estrategias educativas que tienen en cuenta las características sociales, culturales o geográficas de la población a atender, siendo ellos alternativas escolarizadas, semiescolarizadas o no escolarizadas, a través de los cuales el Estado brinda y garantiza una educación de calidad a niños, jóvenes y adultos del país que no asisten de manera regular a la escuela. Es de destacar, que en la versión no escolarizada es fundamental el papel que juegan los padres de familia para el desarrollo y la implementación de ellos. Algunas de las características de los modelos flexibles agenciados desde el Ministerio son:

- Los niños asisten a la escuela uno, dos o tres días a la semana y los otros días trabajan con sus agentes formadores.
- Docente itinerante: El docente visita a cada familia y los agentes formadores para orientar el trabajo con el niño (casas o centros comunitarios u hospitales).
- Los niños y agentes formadores asisten a la escuela una vez cada semana o cada 15 días (según cada particularidad geográfica), para ser orientados por el docente.
- Los niños nunca sufren reprobación o pérdida de un año escolar, pueden alejarse de la escuela por 2, 3 o 4 meses, y cuando vuelven, retoman su proceso de aprendizaje en el lugar donde lo habían dejado.
- Se trabaja con material guías de autoformación.

Como puede observarse, el Ministerio ha contemplado desde tiempo atrás, diferentes alternativas y estrategias para poner a la mano y garantizar el derecho a la educación básica y media de los niños y jóvenes colombianos, sin abandonar los propósitos de calidad, respetando los ritmos de aprendizaje de los niños y sus condiciones particulares contextuales.

El tercer y último tópico de esta intervención, corresponde a compartir con ustedes algunas reflexiones relacionadas con el papel formativo y de vida que tiene la escuela en la existencia de los sujetos.

El Ministerio considera que la escuela es más que una planta física y un lugar donde se estudian un monto de materias, durante 5, 10 o

15 años. Como decía el maestro Estanislao Zuleta, los momentos más felices que tuve en la escuela, eran los recreos; y con esto nos quería decir, que la escuela es un espacio rico en vivencias de socialización y de ciudadanía, donde aprendemos muchas otras cosas, fuera de conocimientos disciplinares. En ella aprendemos a: socializar a comunicarnos, a divertirnos y a llorar, a tejer relaciones sociales, a crear y ver el mundo a través de los otros y con los otros como seres humanos y sociales que somos; ella nos permite una experiencia de vida compartida y nos abre la puerta para negociar la diferencia dentro de la convivencia, como una expresión de la autonomía, la libertad y la dignidad humana.

Para finalizar, quiero reiterar que la educación de calidad debe ser un propósito nacional, que debe ser asumido como un bien público y un derecho que hacerlo realidad depende en gran medida del interés que tengamos todos. Por tanto, es indispensable trabajar para unir esfuerzos y hacer de la educación un proyecto conjunto.

*Reflexiones y valoraciones
comparativas de la
Educación sin Escuela (ESE),
Autoaprendizaje
Colaborativo (AC) y
Educación en Familia (EF), en
tres familias colombianas*

Erwin Fabián García López

Introducción

ESTE DOCUMENTO CONTIENE DE manera resumida algunos de los avances de la primera investigación académica acerca de Educación sin Escuela (ESE), Autoaprendizaje Colaborativo (AC), Educación en Familia (EF), en Colombia. El interés actual en ESE-AC-EF se destacó en dos certámenes auspiciados por la Universidad Nacional de Colombia en 2009 y 2010. Estos eventos atrajeron educadores en casa, académicos y funcionarios públicos, y atrajo amplio cubrimiento de prensa. Un próximo seminario internacional está programado en 2011. En el seminario internacional de diciembre 2010, el Ministerio de Educación de Colombia realizó una declaración confirmando que la ESE-AC-EF, en Colombia es legal, y que los padres pueden presentar a sus hijos en instituciones de educación para validar sus estudios básicos, con lo que se les permite obtener las certificaciones educativas pertinentes.

Este artículo comienza con una discusión preliminar sobre política pública en Colombia, en temas relacionados con ESE, AC, EF, seguido de un resumen de los hallazgos encontrados en una encuesta inicial realizada con 50 familias que practican ESE, AC, EF en el país. La tercera sección utiliza un enfoque que combina técnicas etnográficas y autoetnográficas para describir temas de importancia que surgieron durante las observaciones y entrevistas a tres familias sujeto de la investigación, en donde una de ellas (La Familia 3) es la familia del autor.

Un resumen sobre la situación jurídica y legal en relación con ESE-AC-EF en Colombia

Como ocurre en otros países de América Latina (con excepción de Brasil, país con referencias explícitas a la prohibición de la ESE-AC-EF), en Colombia la libertad de enseñar, aprender, investigar y ofrecer conferencias, de la mano con la diversidad cultural y social, son derechos y principios fundamentales de la Educación. Estas leyes estatales establecen de forma explícita que recae primeramente en los padres el derecho

de escoger el tipo de educación que será impartida a sus hijos. La ley establece que además de la familia, el Estado y la sociedad son también responsables por el cuidado y la educación de la niñez y la juventud. En Colombia, algunas sentencias de la Corte Suprema, la principal autoridad legal de la nación, reafirman el papel principal de la familia al momento de escoger el tipo de educación de sus hijos (como, entre otras, la sentencia SU-337 de 1999).

No obstante, la discusión sobre alternativas educativas a la escuela es un tema complicado en un país como Colombia, donde el derecho elemental de una vida digna no está garantizado para la mayoría de los habitantes. En Colombia, así como en otros países de América Latina en donde se desarrollan investigaciones sobre educación, la mayoría de estamentos involucrados (léase familia, autoridades gubernamentales, profesores, investigadores, y personal rector y administrador de centros educativos) considera que educación equivale a escolarización; y, lo que es aún más impactante, la mayoría de estas personas también cree que es la escuela la principal institución encargada de la protección de los niños.

En relación con la educación, algunos de los estándares y regulaciones educativas básicas requeridas, dirigidas específicamente a disminuir las crecientes tasas de deserción, están disminuyendo las posibilidades de acreditación de estudios formales antes de los 18 años de edad para estudiantes de ESE-AC-EF. El ejemplo más explícito de las restricciones anteriormente descritas, es el Decreto 299 de 2009 *"por el cual se reglamentan algunos aspectos relacionados con la validación del bachillerato en un solo examen"* del Ministerio de Educación Nacional. Mientras que los expertos en educación desde perspectivas pedagógicas y legales aceptan que la ESE-AC-EF es una alternativa conocida a la escuela, el mensaje diseminado por autoridades gubernamentales ha sido de la escuela como etapa obligatoria. Este punto de vista viola los derechos de niñas y niños, y genera confusión tanto como preocupación entre familias que practican ESE-AC-EF.

Análisis preliminar de resultados de la encuesta

Nuestra investigación ha sido un ejercicio continuo desde los últimos tres años, y hoy en día continúa. Nuestra encuesta preliminar sobre ESE-AC-EF contenía un listado de 110 preguntas a profundidad, y fue respondida hasta el momento por 50 familias. Esperamos más

respondientes todavía. Este instrumento fue una adaptación de la versión desarrollada por Cabo (2009), que contenía 70 preguntas.

Resultados preliminares con datos recolectados por la encuesta, exhiben las siguientes tendencias:

- El nivel educativo de madres y padres es alto. La mayoría de las parejas tiene título profesional y títulos de posgrado.
- La protección de valores morales es un factor importante en la motivación a practicar ESE-AC-EF en las familias.
- 56% de los respondientes consideran que su ideología política se encuentra por fuera del sistema actual, en tanto que 14% de las familias se describen a sí mismas como de ideología moderada.
- Las familias afirman que existe poca tolerancia y un bajo nivel de entendimiento en su ambiente familiar extendido, la comunidad y la sociedad en general sobre su decisión de practicar ESE-AC-EF.
- Al menos 60% de las familias respondientes dijeron tener creencias religiosas específicas.
- La decisión de practicar ESE-AC-EF con hijas e hijos es tomada de forma casi exclusiva por parte de los padres. Al parecer niñas y niños tienen poca o ninguna potestad en la decisión.
- 85% de los hogares respondientes expresa preocupación sobre una eventual intervención de las autoridades.
- En el 80% de las familias que han respondido la encuesta, es la madre la que emplea más tiempo apoyando el aprendizaje y la educación de hijas e hijos.
- Aproximadamente el 60% de los hogares respondientes creen que el uso de medios como internet, televisión y juegos de video por parte de sus hijas e hijos debe ser regulado por los padres.

Observación y entrevistas con 3 familias

La Educación sin escuela ESE, Autoaprendizaje Colaborativo AC, Educación en Familia EF, puede tomar varias formas posibles. Entre estas tres familias, que comparten algunas similitudes aparentes, hallamos diferencias importantes en la comprensión y práctica de su ESE-AC-EF. Estas diferencias tienen relación con lo consciente y lo inconsciente,

y los fundamentos éticos, filosóficos, políticos y espirituales (ObStare, 2009; Griffith, 1998; Brittner, 2004) que moldean el comportamiento de cada familia.

Nuestro proceso familiar de ESE-AC-EF, el encuentro con las otras familias, y la escucha de sugerencias, críticas y reflexiones de profesores de la Universidad Nacional de Colombia, nos ha demostrado que ciertos temas se hacen más prominentes que otros, a la hora de discutir sobre ESE-AC-EF. Son estos temas los que serán revisados en el cuerpo de este trabajo. Los temas son: aprendizaje y enseñanza (la relación entre los dos se trabaja en Rancièrè, 2002), crianza, juego, generación de ingresos, uso de medios, evaluación, manejo del tiempo y el espacio. Otros temas de importancia pueden ser apenas mencionados, como dedicación materna y paterna, o equidad de género. Esperamos analizar estas áreas en el futuro cercano.

Aprendizaje y enseñanza

Las tres familias que participaron en este trabajo enfocan sus preocupaciones en esta área, hacia la escuela y el tipo de educación que promueve la verticalidad (instrucción de arriba para abajo) y la cual, desde su punto de vista, disminuye las posibilidades de creatividad y goce en la búsqueda por el conocimiento. No obstante, este tipo de educación suele aparecer en las prácticas de estas mismas familias. En la Familia 1, el padre afirma tomar el rol de profesor de matemáticas y otros temas. Durante la entrevista, la descripción de su rol era de verticalidad, aquel que sabe enseñando al que no sabe. En la Familia 2, también hay algún contenido de enseñanza que la madre considera necesario, como matemáticas, escritura, lectura e historia. Estos temas son pensados como el tipo de conocimiento que puede ser alcanzado con ayuda de aquellos que saben. A pesar de ello, las tres familias asumen el aprendizaje en gran medida como un acto que depende mayormente de las motivaciones propias de aquel que aprende y lucha por hacerlo.

Para nosotros (Familia 3), nuestro aprendizaje está matizado por diversas tendencias expresadas en las formas en que, como padres, desempeñamos nuestras actividades diarias. Cada uno de nosotros, madre y padre, asume que el aprendizaje puede tomar múltiples formas. A veces traemos a colación temáticas que consideramos relevantes, otras veces son nuestra hija e hijo quienes lo hacen. Algunos días considera-

mos nuestra vida cotidiana como un devenir fluido que no requiere de intervención temática, mientras que en otras ocasiones asumimos que es necesario algún tipo de estímulo al momento de continuar nuestra formación en escritura y lectura, gestión de recursos naturales, y cuidado personal (Foucault 1994). Tanto la Familia 2 como nosotros, Familia 3, tendemos hacia la idea de que puede haber un grado de aleatoriedad en los contenidos, y que el aprendizaje puede también depender de los intereses particulares de la niña y el niño. Sobre este tema, así como en otros tantos, ambas familias estamos de acuerdo con los postulados de John Holt (1964).

Criando niños y niñas

La Familia 1 tiende a ver el aprendizaje como algo que no está vinculado tan estrechamente con el desarrollo continuo, sino más bien con la transmisión jerárquica de contenido externo claramente definido, aunque estos tópicos sean seleccionados por los padres. Estos padres ven su proceso de educación como más enriquecedor y consistente que el de otras familias que han desarrollado ESE-Ac-EF. En las Familias 2 y la nuestra, el proceso de ESE-AC-EF es la progresión natural de la crianza del apego. Sobre este tema, las familias 2 y 3 hacemos referencia a las familia Sears (Sears & Sears, 1995) y, una vez más, a Holt (Ibíd.). En la Familia 2, encontramos que el aprendizaje es "dado desde el regazo", que en este caso proviene, de forma notablemente intensa, de la madre. La relación con el conocimiento está en el centro de esta familia y está atada a una preocupación por el proceso particular de cada aprendiz. Aunque en esta familia son la madre y el padre quienes con frecuencia definen los contenidos para sus hijos, y toman decisiones como la disponibilidad de ciertos estímulos (v.gr., televisión), la premisa fundamental es que sus hijos están a gusto con lo que están haciendo. Para profundizar este enfoque educativo, la familia adopta el colecho y el amamantamiento a libre demanda como aspectos importantes.

Para nosotros, Familia 3, madre, hija, hijo y padre, es nuestra prioridad reconocer que nuestro desarrollo está en permanente movimiento. A veces, esta intensidad conduce a tensiones, pero en términos generales aprendemos a lidiar con puntos de vista y a respetar las diferencias, incluso cuando en cada momento debemos decidir quién va a tomar la decisión final. No somos una unidad democrática. Algunas decisiones son tomadas, dependiendo de la situación, por los hijos,

o incluso por un individuo externo al núcleo. En muchas ocasiones decidimos nosotros, padre y madre. En relación a nuestras políticas y la educación de nuestros hijos, adoptamos algunos elementos de Matthey (2000). El manejo de emociones y la construcción de seguridad en sí misma, como algo reconocido y coordinado por el padre, la madre y aquellos en contacto cotidiano con los hijos, cobran gran importancia. Con frecuencia pensamos que es mucho más importante pensar sobre ese tipo de cosas que sobre el contenido formal del aprendizaje.

Juego

En la Familia 1 vemos la creatividad como un aspecto preponderante, aunque normativo, incluso cuando los horarios tienen a limitar el tiempo para el juego libre. En las Familias 2 y 3, hay una gran tendencia a permitir el Juego Libre. En los niños de la Familia 2, los juegos usualmente consisten en dramatizaciones de literatura y textos mitológicos. En estas actividades los niños, niñas, crean diálogos, disfraces, escenografía y textos, para llevar a cabo su juego, reflejando así las múltiples dinámicas de aprendizaje que se llevan a cabo en el proceso del juego.

En nuestra familia, intentamos asegurarnos de que los juegos permitan una creatividad transgresora. Sin embargo, un problema que estamos enfrentando es el hecho de que nuestra hija y nuestro hijo aún no alcancen un nivel suficiente de complicidad como para que jueguen de forma armónica y enriquecedora, aunque esto ha sucedido en ocasiones. Por otro lado, cada uno de ellos ha diseñado sus propias formas de expresión a través del juego y la actividad creativa necesaria para que esto ocurra.

Generación de ingresos monetarios

En la Familia 1, el proceso de autonomía ha llevado a sus hijos a generar ingresos, a pesar de que esto no parece estar dentro de las intenciones originales de su dinámica. En la Familia 2, observamos que los niños realizan actividades que podrían encaminarlos hacia la consecución de dinero, pero desde lo que podemos ver no hay un interés específico por parte de los padres para que generen un ingreso monetario.

En nuestra familia, este tema tiene una gran importancia. Hemos discutido el asunto por varios años y hoy en día sentimos que nuestra hija y nuestro hijo necesitan no sólo hallar la mejor manera de utilizar sus talentos en la búsqueda de recursos financieros, sino que también consideramos que es necesario estimular la discusión sobre lo que necesitamos para vivir a plenitud cotidianamente. Esto tiene lugar en una búsqueda radical de generar menos apego a posesiones materiales, y a promover vidas más ecológicas. A manera de ejemplo podemos comentar sobre las ocasiones en donde nuestros hijos nos dicen que quieren vivir en un lugar más grande. De inmediato contestamos que para que esto suceda, mamá y papá tendrían que pasar muchas más horas fuera de casa. Luego les preguntamos: «¿Están dispuestos a tener menos tiempo de mamá y de papá para tener un lugar más grande?». La respuesta inmediata es «No, preferimos estar con ustedes». Antes de que nuestra hija tuviera tres años, una vez lo dudó, porque quería una muñeca Barbie. Hoy en día no parece tener dicho dilema.

También es interesante observar, entre las familias de nuestro estudio, la manera en que madres y padres ajustan su balance entre vida y trabajo frente a sus niveles de ingreso y gasto (McLaren, 1997). La perspectiva de la familia de los autores, es que la presencia de padre y madre es esencial para los niños, y es indeseable que cualquiera de los dos se ausente del hogar más del 80% del tiempo. Parece posible una organización equitativa para ambos padres, de forma que cada uno tenga la posibilidad de pasar tiempo con sus hijos al tiempo que desarrolla otros aspectos de su vida que requieren atención, e idealmente, que sean fuente de ingresos. Consideramos que, aunque claramente distamos de ello, es importante destacar que existen comunidades capaces de integrar, a veces de forma simultánea, el pasar tiempo con su familia con otros aspectos de su vida comunitaria.

Uso de televisión, películas, internet, juegos de video y otros medios

La Familia 1 no ha considerado este asunto a profundidad, dado que su concepción de ESE-AC-EF no parece incluir este tipo de preguntas. En la Familia 2, como en muchas otras, madre y padre han decidido restringir y controlar el uso de los medios. En casa, la Familia 2 no cuenta con conexión a internet o televisión por cable. En nuestra familia, creemos que los contenidos en televisión son con frecuencia po-

bres y perversos, pero que también pueden ser una parte ocasional de nuestras vidas. Si es el caso, lo debemos discutir. También estamos inclinados a creer que el autocontrol es fundamental en estos procesos, y que nuestros hijos continuamente están hallando sus propias relaciones frente a estos medios. Reconocemos la simplicidad que el internet ofrece para encontrar información que de otra forma sería muy difícil. Es por eso que no limitamos el acceso sino que a cambio procuramos ofrecer alternativas que consideramos preferibles dentro del mismo medio.

Valoración del aprendizaje y evaluación

Valoración es el proceso mediante el cual la información es juzgada en relación con un objetivo común, en tanto que la evaluación implica que estamos considerando información que resultará útil a la hora de realizar juicios sobre una situación específica. La Familia 1 considera la evaluación, inclusive la memorización, como algo importante para el aprendizaje, aunque las prácticas de evaluación son implementadas de forma menos intensa que en la escuela y generan preguntas estimulantes de diálogo creativo y fructífero. Las Familias 2 y 3, por otro lado, consideran la evaluación del tipo escolar como algo innecesario. Ambas familias consideran que dicha valoración puede convertirse en algo irrespetuoso y autoritario, y que actúa en contra de la individualidad. En nuestra familia preferimos una valoración que persiga un diálogo con nuestra hija y nuestro hijo. Continuamente nos sorprendemos de que hayan encontrado sus propias maneras de aprender (véase Rousseau, 1978).

Manejo del tiempo y del espacio

La Familia 1, que se describen a sí mismos como 'practicantes de escuela en casa', usan un método o práctica que refleja la de la escuela. Se promueven los cronogramas y su cumplimiento, y el trabajo se organiza respecto a un tema específico. También hay una hora de receso. Las actividades de escuela en casa se llevan a cabo de forma regular en las mañanas. Se entiende que en este proceso los espacios físicos para la enseñanza son los cuartos disponibles y usados específicamente para este propósito.

La Familia 2 consideran que han rechazado estructuras de aprendizaje semejantes a las de la escuela y aunque por años han definido

espacios para las actividades de aprendizaje y enseñanza, también hay espacios disponibles para el juego libre. Más recientemente, a mediados de 2009, han evolucionado hacia un manejo del tiempo más flexible, donde los intereses diarios de los niños son los determinantes principales del proceso de aprendizaje. Los lugares físicos para el aprendizaje pueden ser espacios varios dentro de la casa y alrededor, aunque hay un salón que cuenta con una mesa de trabajo y materiales para las actividades. Con frecuencia visitan varios lugares, donde reciben clases de ballet, o donde la madre practica con su grupo vocal, o la casa de su abuelo materno, así como museos, bibliotecas y semejantes.

En nuestra familia, creemos ser 'desescolarizadores', en la tendencia de lo que es conocido como 'aprendizaje natural'. Los espacios y tiempos dedicados para la búsqueda de aprendizaje de forma explícita dependen principalmente de los intereses y motivaciones de nuestro hijo y nuestra hija. Algunas actividades en grupo pueden ocupar diferentes lugares en el apartamento, donde vivimos en relación a las actividades que pueden llevarse a cabo en estos. Por ejemplo, la preparación de alimentos tiene lugar en la cocina, en el comedor o en la sala. Con frecuencia surgen diálogos que facilitan el aprendizaje entre las personas que pasan tiempo regular en el apartamento. Tenemos una habitación con televisor y reproductor de DVD en donde vemos películas. Hay una habitación con una mesa de trabajo, libros, juguetes y materiales para actividades varias. Con frecuencia visitamos el campus de la Universidad Nacional, donde tanto madre y padre trabajamos, que se encuentra cruzando la calle frente a nuestro apartamento, y en éste visitamos los museos, campos deportivos, huertos, talleres, granjas y edificios. Una vez por semana, Matías y Libertad, nuestros hijo e hija, asisten a clases de danza contemporánea y equitación. Matías también tiene sesiones de construcción de instrumentos musicales con un artesano. Juntos acudimos a rituales indígenas en el Jardín Botánico y otros lugares de Bogotá.

Discusión

La dicotomía actual entre aprendizaje y enseñanza proviene, en nuestra opinión, de la forma en que la escuela, en la mayoría de sus formas, adopta una estructura verticalizada como el mecanismo principal a través del cual se transmite el conocimiento. Por verticalidad,

entendemos un proceso de instrucción de arriba para abajo, semejante para muchos a autoritarismo, imposición y coerción. Si, por el contrario, la enseñanza fuese generada según su etimología, que significa "mostrar el signo", como es frecuentemente expuesto por el profesor Gabriel Restrepo (2009, 2010), probablemente promovería la construcción de relaciones más simétricas a lo largo del proceso educativo. Uno de los temas más sensibles, y por los que algunos consideran que la escuela se ha enraizado en nuestra cultura como un espacio real que hace parte de nuestras vidas, radica en el hecho de haber excluido a las familias de su responsabilidad de educar a sus hijos e hijas, y a sí mismas. Con frecuencia padres y madres creen que su trabajo consiste en inculcar a sus hijos valores tradicionales, para que después puedan aprender lo que el mundo les provee, usualmente en las escuelas. Henry Adams (2001), en su autobiografía, describe la tendencia que tienen las familias de abandonar sus responsabilidades educativas. Esta tendencia hace pensar a los seres humanos que el conocimiento ocurre en lugares determinados, dejando a un lado las situaciones en la vida diaria que también forman parte de nuestro aprendizaje.

Así, en nuestro tiempo, la maternidad y la paternidad han dejado de estar directamente relacionadas con las formas múltiples y desconocidas en que madre y padre, junto con sus hijos, pueden evolucionar y adaptarse a la vida, entender mejor el ambiente que les rodea, su ser interior y sus pensamientos cotidianos, construir conocimiento y relacionarse con las posibilidades que la humanidad ha desarrollado. Esta es la razón por la cual la educación, entendida como el acompañamiento al desarrollo de la propia comprensión y emocionalidad, es un punto fundamental para el crecimiento de cada ser humano. La ESE-AC-EF es un lugar en el que el desarrollo es fundamental.

En relación a la importancia que tiene el juego, proponemos la siguiente reflexión: a partir de observar cuidadosamente un gato, entendemos que el animal se encuentra, de forma simultánea, jugando, aprendiendo, y produciendo. Cuando el gato caza, combina el jugueteo, sus habilidades de cacería y el objetivo de atrapar su presa. Algunos pensadores en la historia han exhibido un comportamiento semejante al del gato. Han sido conscientes de las tres esferas que moldean su deseo y, de acuerdo a Morin (2006), ponen el mundo en marcha. El mismo comportamiento puede promoverse en niños cuando se realiza un esfuerzo consistente y diario por reducir la disyuntiva entre estas tres formas de conocer y transformar el mundo. La ESE-

AC-EF parece reconocer el aprendizaje como la búsqueda por crear conocimiento, en vez de repetirlo. Olivio García (2007), en su trabajo sobre pedagogía libertaria, cuestiona la compulsión por repetir conocimiento en la cultura de escolarización. No tiene sentido resolver ecuaciones que ya han sido resueltas, en especial si no hemos entendido las demostraciones.

Las relaciones humanas requieren un alto nivel de comprensión del otro; implican un cambio de perspectiva, de uno centrado en sí mismo, hacia uno que demanda un esfuerzo de dejar de ser lo que somos, para entender lo que el otro es. El juego es un territorio donde podemos poner en práctica diferentes roles de nuestras vidas, lo cual nos exige una gran capacidad de observación, y un amplio entendimiento sobre la forma en que las relaciones humanas se llevan a cabo. De la misma forma, nuestras nociones y relaciones con temas como la cooperación entre géneros, y reconocimiento de las diferencias, tienen lugar. Esta es la razón por la que consideramos que el juego libre es tan importante para las niñas y los niños: con el juego libre pueden expresarse y entender aquello que su proceso requiera; pueden definirse a sí mismos mediante sus propias elaboraciones, respecto a las que pertenecen al mundo alrededor de ellos.

En una sociedad donde los recursos financieros son los principales determinantes de poder y de la vida diaria de la gente, la pregunta sobre ingresos dentro de la ESE-AC-EF es significativa. La educación escolarizada tiende a preparar a los niños y jóvenes hacia la posibilidad de alcanzar recursos financieros. Desde el punto de vista de que se trata de una más de las tendencias controladoras de la sociedad, entre más tiempo pasemos tratando de buscar recursos para vivir de lo que hacemos, más libertades dejamos de experimentar (De la Mirandola, 1486).

La falacia común según la cual nuestros padres costearán nuestros gastos amorosamente, hasta que nos graduemos de la universidad, resulta en la disminución de autonomía por parte de hijas e hijos, y los hace propensos a buscar un estilo de vida cómodo que los aparta de un propósito de autosostenibilidad. No obstante, en muchos casos vistos en nuestra investigación, algunos padres toman ventaja por el hecho de ser proveedores para sus hijos. Si acaso el niño encuentra actividades que puedan ser generadoras de ingreso para él, y se preguntara con frecuencia lo que significa cumplir con cierto nivel de gasto, y cómo sus vidas son limitadas por dicha comparación, probablemente

alcanzarían un mayor nivel de conciencia y autonomía respecto a su relación con el poder monetario y los recursos (Griffith, 1998).

Otro tema recurrente fue el del acceso a la televisión, el internet y los videojuegos. Los cuestionamientos giran alrededor de la perversidad en los contenidos que pueden encontrarse en estos medios, su poder y susceptibilidad de ser satanizados, así como el estado de inactividad que pueden promover. La discusión alcanza su nivel más álgido cuando se encuentra con la discusión sobre el autocontrol y la autorregulación en los propios niños (Nietzsche, 1887).

Otro tema central fue el de las valoraciones del aprendizaje y la evaluación. Los colegios basan sus dictámenes principalmente verificando que quien es enseñado piensa y entiende como quien enseña. Rara vez se da lugar a una evaluación hecha con el propósito de reconocer las múltiples formas que el aprendizaje puede tomar, o las sendas invisibles a través de las cuales las personas evaluadas constituyen sus estilos de aprendizaje (Gatto, 1990, 2000). Es mucho menos pertinente decir que dichas valoraciones ofrecen un espacio para la divergencia y la crítica de los contenidos que son enseñados. En general, a lo largo de las entrevistas y encuentros con niñas y niños y sus madres y padres, vinculados a procesos de ESE-AC-EF, hemos encontrado algunas tendencias comunes en los niños, como la capacidad de hablar con personas de diversas edades, y una relación de autenticidad, determinación y reconocimiento respecto a su entorno. También hay notables tendencias hacia el juego y un poderoso deseo de saber, construir y aprender.

La ideología de la escuela (Illich, 1971) ha causado en nosotros la adopción, en una forma casi dogmática, de la idea de que los momentos adecuados para el aprendizaje y la educación sólo existen en el colegio. No obstante, con frecuencia no es posible establecer un punto final en el aprendizaje. Menos aun cuando tiene que ver con elementos importantes de la cotidianidad. Estos elementos son altamente complejos, profundos, e interconectados con gran riqueza, lo cual dificulta de gran manera un examen de estos temas.

A propósito de dicho proceso, el presente trabajo es un excelente ejemplo. Los temas que hemos intentado desarrollar requieren mucho más trabajo y deben ser tratados mediante diálogos más complejizantes y transdisciplinarios. Algunos de estos están mínimamente esbozados, como por ejemplo la equidad de género en la educación,

que ha sido objeto de investigación en escuelas (véase Skelton, Francis & Read, 2010), pero que requiere de un estudio más profundo en el escenario de ESE-AC-EF. Las relaciones entre el descuido de niñas y niños y la búsqueda excesiva de fama, éxito y poder también deben ser revisadas a la luz de la creencia más o menos generalizada entre educadores de ESE-AC-EF según la cual el propósito de la educación no es crear genios, sino seres humanos capaces de vivir una vida armónica con su ambiente, y plena respecto a su potencial. Los practicantes de ESE-AC-EF que entrevistamos piensan constantemente sobre el ejercicio de su autoridad y la fijación de límites, lo cual hará que sus hijas e hijos exhiban más autonomía, solidaridad, responsabilidad, felicidad y libertad.

Conclusión

La premisa fundamental del presente trabajo es que no debemos idealizar el proceso de aprendizaje que se da en ESE-AC-EF. No obstante, mientras que las familias no son necesariamente una construcción social "benévola", la evidencia de nuestra investigación sugiere que en Colombia los núcleos familiares tienen la posibilidad de empoderarse a sí mismos para implementar el proceso de aprendizaje de los niños. Como hemos visto con los participantes de esta investigación, un rasgo común es que el deseo por el aprendizaje y el conocimiento es transmitido a hijos e hijas de una forma significativa y vital. Este punto de vista contrasta con los principios adoptados por la escuela, espacio que, en ausencia de madres y padres, se propone enseñar lo que la sociedad demanda, según sus propios intereses hegemónicos.

El poder y sus implicaciones al interior de la familia son temas que guían nuestra investigación. Nuestro análisis nos lleva a concluir que el aprendizaje requiere la práctica diaria de la descentralización del conocimiento, de forma que los niños sean capaces de asumir por sí mismos los desafíos del aprendizaje. Otra área notable en esta investigación recae en la necesidad de continuar trabajando en las dimensiones afectivas que toman lugar en las relaciones humanas, y que se entretengan con la estructura de cada individuo vinculado de forma cotidiana a una familia.

Bibliografía

- Adams, H. (2001). *La educación de Henry Adams*. Barcelona, España: Alba Editorial.
- Bittner, T. L. (2004). *Homeschooling. Take a Deep Breath- You can do this!* Denver: Mapletree Publishing Company.
- Cabo, C. G. (2009). *Panorama del Homeschooling en España*. Ponencia en la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- De la Mirándola, G.P. (1486). *Oratio De Hominis Dignitate*. (Traducción de Carlo Federici Casa - Universidad Nacional de Colombia) Trabajo sin publicar. Bogotá.
- Foucault, M. (1994). La ética del cuidado de uno mismo como práctica de libertad. En Foucault, M. *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.
- García, P.O. (2007). *El Irresponsable*. Madrid: Editorial Brulot.
- Gatto, J. (1990). *Por qué la escuela no educa*. (Discurso de aceptación del galardón de Maestro del Año de Nueva York, el 30 de enero). Nueva York
- Gatto, J. (2000). *Underground History of American Education*. USA: Odysseus Group.
- Griffith, M. (1998). *The Unschooling Handbook*. New York: Three Rivers Press.
- Holt, J. (1995). *How Children Fail*. New York: Pitman Publishing Corp.
- Illich, I. (1971). *Hacia el fin de la era escolar*. CIDOC. Cuaderno 65.
- Matthay, C. (2000). *Unschooling as a Political Activity*. Recuperado de www.swaraj.org/shikshantar/unschooling_camy.htm (inglés) y <http://www.angelfire.com/folk/celtiberia/desescolarizacion.html> (español).
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2006). *El Método 5: La Humanidad De La Humanidad. La Identidad Humana*. (Traducción de Ana Sánchez). Madrid: Catedra Ediciones.
- Nietzsche, F. S. (1887). *Alta Engadina*. Julio. Recuperado de <http://www.nietzscheana.com.ar/>

- ObStare. (2009). *Educación en casa día a día*. Tenerife: ALE.
- Rancièrè, J. (2002). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Restrepo, G. (2008). *De la escolarización a la desescolarización (El afecto en la escuela)*. *Soñarte Comunidad Educativa*. Recuperado el 29 de mayo de 2010, de www.sonartecomunidadeducativa.blogspot.com.
- Restrepo, G. (2009). Contextos afectivos y cognitivos en los procesos de aprendizaje (Teoría de la acción social como puesta en escena). En *Revista Complutense de Educación*. Vol. 20, Núm. 1, 195-204. Bogota.
- Rousseau, J. J. (1978). *El Emilio*. Madrid: Editorial Edad.
- Sears, W. & Sears, M. (1995). *The Discipline Book*. USA: Little Brown & Co.
- Skelton, C., Francis, B. & Read, B. (2010). *Brains before 'Beauty? High Achieving Girls, School and Gender Identities*. En *Educational Studies*, 36(2): 185-194.

Los autores y las autoras

Gabriel Restrepo Forero Sociólogo graduado de la Universidad Nacional de Colombia, Profesor, investigador del Instituto de Investigación en Educación -IIEDU. Ha desarrollado labores de asesor y consultor en instituciones como el Icfes, el Ministerio de Educación, la Unicef y la Unesco. Sus líneas de trabajo han girado en torno a tres ejes temáticos: cultura, en todas sus dimensiones (ciencia, tecnología y técnica; estética; ética; filosofía, religión, sabiduría); socialización (primaria y secundaria en educación formal, no formal e informal) y formación del sujeto.

Hernán Felipe Prieto Abogado, Magister en Bioética y Filosofía. Ha participado como docente, investigador y conferencista en diferentes universidades como la Universidad Pedagógica Nacional, La Universidad Libre y la Universidad del Bosque. Participa de los programas de Posgrado en Bioética de la Universidad del Bosque.

Madalen Goiria Montoya Profesora de Derecho Civil e investigadora de la Universidad del País Vasco (Euskal Erriko Unibertsitatea). Ha escrito numerosos artículos entre los cuales se destacan varios de educación, relacionados directamente con el tema de la educación en Casa. Escritora del blog la Opción de Educar en Casa (<http://www.madalen.wordpress.com>).

Paula Rothermel Empezó a investigar sobre la educación en casa en 1996 y desde entonces está activamente comprometida en la investigación y documentación de la misma. A su doctorado sobre educación en casa le siguió una beca de investigación post-doctoral financiada por ESRC [the Economic and Social Research Council], las dos en la Universidad de Durham. Paula trabaja ahora como testigo jurado experto en psicología, especializándose en juicios cuyo tema

es la educación en casa. También coordina la Red Internacional de Investigación sobre la Educación en Casa (the International Home Education Research Network) para académicos de todo el mundo que están interesados en el tema. Página web www.paularothermel.com

Sorina Oprean Ex presidenta y miembro fundador de la ALE (Asociación para la libre Educación de España). Como madre que educa en casa y como activista de la ALE, ha participado en charlas y conferencias en diferentes lugares e instituciones por todo el Estado, participado en ferias de ámbito alternativo, colaborado con diversas entidades del mundo de la Crianza y la Educación. En sus palabras, trabajan sobre los intereses de aquellas familias que enseñan en casa de forma consciente y responsable a sus hijos y optan por objetar a la escolarización tradicional.

Blane Després Docente asociado a la Facultad de Educación de la Universidad de British Columbia (Canada). Como investigador se ha desenvuelto principalmente en los temas de pensamiento sistémico, caos y complejidad, educación alternativa y tecnológica, educación en casa y reforma educativa.

Patrick Farenga Presidente de Holt Associates Inc., y editor de la revista crecer sin escolaridad (GWS) desde 1985 hasta que dejó de publicarse en noviembre de 2001. GWS fue el primer periódico de la nación sobre la educación en el hogar, iniciadas por Holt en 1977. Ha escrito numerosos artículos y capítulos de libros de publicaciones diversas en los temas de maternidad, aprendizaje, ciencia, tecnología y sociedad, administración y educación en general. También ha publicado y editado varios libros populares sobre la educación en el hogar, incluida la Guía del principiante a la educación en el hogar.

Christian Beck Investigador y profesor del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Oslo (Noruega), se ha desempeñado en los ámbitos de la sociología de la educación, la socialización y la política educativa. Desde 1994 investiga sobre la educación en casa en Noruega, Autor de numerosos artículos de Educación en casa sobre la motivación social y la integración social, entre otros.

Carlos Cabo González Catedrático de Enseñanza Secundaria en el IES de Pravia (Asturias - España) y Profesor Asociado de la Universidad de Oviedo (España). Comienza a estudiar el fenómeno de la educación sin escuela con motivo de su participación en los Cursos

monográficos del doctorado, organizados e impartidos por la Facultad de Ciencias de la Educación de Oviedo, en el curso académico en 2007. Actualmente se encuentra preparando la tesis doctoral sobre la educación sin escuela en España.

Andrea Precht Gandarillas Profesora y doctora en Ciencias de la Educación en la P.U.C. Actualmente dirige la escuela de educación de la Universidad Santo Tomás en Talca (Chile). Dirigió el Centro de Innovación y Calidad (CICAD) de la Universidad de Talca. Fue profesora de secundaria, espacio en el que se desarrolló profesionalmente por diez años. Luego desarrolló la línea de educación social y cultura escolar desde una óptica intercultural y a través de docencia e investigación en las Facultades de Educación de las universidades Mayor y Católica de Chile. Es miembro del comité editorial de las revista *Neuma* y *Cuadernos de Docencia universitaria*.

Leslie Barson. PhD, The Open University, Reino Unido. 'Exploring Identity Change and Communities of Practice in Long Term Home Educating Parents'. Madre Educadora sin escuela desde hace más de 25 años. En 1993 fundó con otras familias *The Otherwise Club*, en Londres, lugar que aun dirige, donde se reúnen a compartir intereses y actividades niños, niñas, jóvenes que no van a la escuela.

Barbara De Martiis Maestra en Música con énfasis en Dirección Coral. Fundadora y directora asistente de la Sociedad Coral Santa Cecilia. Ha sido profesora en diplomados y programas de pre-grado y especialización en el área de Dirección. Mamá de 4 niños (Laura-13 años, Juan Pablo-11, Manuela-10 e Isabel-6) que se han educado siempre en casa. Ha sido Líder de la Liga de la Leche, organismo por medio del cual ha brindado apoyo a familias en temas de lactancia y crianza. Como mamá que educa en casa está siempre dispuesta a brindar información y apoyo a las familias que deseen educar a sus hijos sin escuela.

Ana Paulina Maya Zuluaga Ingeniera Electrónica de la Universidad Javeriana, con una gran pasión por la danza, actividad que ha desarrollado durante varias épocas de su vida de manera intermitente. Madre de 4 hijos: María Alejandra de 13 años, Juan José de casi 12 años, Adelaida de 6 años, Jacobo de 4 años. Dedicada tiempo completo a su familia desde el nacimiento de su primera hija. Madre desescolarizadora, ella y su familia tomaron la decisión de retirarse de las instituciones escolares hace 3 años y medio, después de un largo período de investigación, deseos y dudas al respecto.

Diego Barrera Tenorio Abogado, Investigador y miembro del equipo de Investigación Acción sobre Educación sin Escuela, Autoaprendizaje Colaborativo, Educación en Familia, Modelos de Escuelas Flexibles. Instituto de Investigación en Educación – IIEDU. Ha participado en la Investigación-acción sobre el contexto jurídico y político de la Educación sin Escuela-Educación en Familia en Colombia.

Heublyn Castro Valderrama. Subdirectora de Referentes y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación Nacional.

Erwin Fabián García López. Magíster en educación. Coordinador del equipo de Investigación Acción sobre Educación sin escuela (ESE), Autoaprendizaje Colaborativo (AC), Educación en Familia (EF), Modelos de Escuelas Flexibles (MEF), Instituto de Investigación en Educación – IIEDU, Universidad Nacional de Colombia.