



VIRTUALIDAD Y DESESCOLARIZACIÓN

JAVIER RODRIZALES¹

rodrizales@gmail.com

RESUMEN

Para la teoría y la historia de la educación el enunciado de las teorías de la desescolarización aglutina al conjunto de críticas, hipótesis y alternativas expuestas en relación con el desempeño político, social, cultural y pedagógico de las instituciones educativas en las décadas de 1960 y 1970. La teoría de la desescolarización se desarrolló en medio de la Guerra Fría, cuando Estados Unidos lideraba el bloque capitalista y la Unión Soviética, el socialista. La mencionada teoría cuestionaba “la contraproducente labor de las instituciones educativas”², en un contexto en el cual el imaginario social consideraba al desarrollo “como un concepto clave capaz de servir de motor que pusiera en funcionamiento un nuevo marco discursivo para las políticas internacionales, la economía global y el progreso social”³. Los libros publicados por autores como Paul Goodman (1911-1972), Everett Reimer (1910-1998), Iván Illich (1926-2002), John Holt (1923-1985), son en buena medida, los que mejor representan no solo el contenido de la crítica radical desarrollada en este período, sino también el tono en el que esta crítica fue planteada. Surgió con fuerza un movimiento de crítica a las instituciones educativas en el siglo XX, que en términos resumidos llamaba a eliminar el sistema escolar, principalmente por estar al servicio de los intereses y valores de la sociedad capitalista. Es lo que Louis Althusser (1918-1990) denominó en 1970, “aparatos ideológicos de Estado”, es decir, cierto número de realidades que se presentan al observador inmediato bajo la forma de instituciones distintas y especializadas, entre ellos, la escuela y también otras instituciones del Estado, enseña las “habilidades” bajo formas que aseguran el sometimiento a la ideología dominante o el dominio de su “práctica”.

Desde su aparición, para la comunidad internacional de la pedagogía, los textos firmados por estos autores fueron estudiados bajo el enunciado de la desescolarización, es decir, teorías que surgen como crítica al sistema educativo. Como consecuencia apoyan, por un lado, la idea de sustituir la escuela por las alternativas que las incipientes tecnologías audiovisuales ofrecían al campo de la formación, y por otro, la desaparición de la institución escolar. Así mismo, ofrecen enfoques y metodologías de enseñanza diferentes a las tradicionales, fomentando el desarrollo personal, la autonomía, la reflexión, la crítica y la creatividad utilizando para ello el espacio más cercano: su casa. Además de reflexionar en torno a los planteamientos de Goodman, Illich, Holt, Reimer y Althusser, en relación a la sobre la desescolarización, el propósito del presente ensayo es atisbar las posibilidades que ofrece su reformulación en el nuevo contexto de la pandemia.

¹ Doctor en Ciencias de la Educación, Magister en Etnoliteratura, Especialista en Computación para la Docencia, Abogado, Licenciado en Filosofía y Letras. Profesor Asociado, Director Departamento de Humanidades y Filosofía, Coordinador Maestría en Etnoliteratura, Universidad Nariño.

² ZALDÍVAR, J. y CASTILLO, X. L. (2015). Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo XXI. Educación XXI, p. 40.

³ ZALDÍVAR, J. y CASTILLO, X. L. (2015). Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo XXI. Educación XXI, p. 48.



Ya Marshall Mc Luhan en *El aula sin muros* (1964), hablaba de los medios de comunicación convertidos en verdaderos padres de las nuevas generaciones “El medio es el mensaje”; vaticinaba el papel de las Tics en el mundo educativo; acuñaba los términos “sociedad de la información” y “aldea global” y se adelantaba a los postulados pedagógicos de una ciudad educadora y de una educación ciudadana.

PALABRAS CLAVE: pandemia, escuela, aparato ideológico del Estado, presencialidad, virtualidad, sociedad desescolarizada.

RESUME

For the theory and history of education, the statement of the theories of deschooling brings together the set of criticisms, hypotheses and alternatives exposed in relation to the political, social, cultural and pedagogical performance of educational institutions in the 1960s and 1970s. The deschooling theory was developed in the midst of the Cold War, when the United States led the capitalist bloc and the Soviet Union the socialist one. The aforementioned theory questioned "the counterproductive work of educational institutions" , in a context in which the social imaginary considered development "as a key concept capable of serving as a motor that would put into operation a new discursive framework for international policies, the global economy and social progress". The books published by authors such as Paul Goodman (1911-1972), Everett Reimer (1910-1998), Iván Illich (1926-2002), John Holt (1923-1985) are, to a large extent, the ones that best represent not only the content of the radical criticism developed in this period, but also the tone in which this criticism was formulated. A movement critical of educational institutions emerged strongly in the 20th century, which in short called for the elimination of the school system, mainly for being at the service of the interests and values of capitalist society. It is what Louis Althusser (1918-1990) called in 1970, "ideological State apparatuses", that is, a certain number of realities that appear to the immediate observer in the form of different and specialized institutions, among them, the school and also other state institutions, teaches the "skills" in ways that ensure submission to the dominant ideology or domination of its "practice."

Since its appearance, for the international community of pedagogy, the texts signed by these authors have been studied under the heading of deschooling, that is, theories that emerge as criticism of the educational system. As a consequence, they support, on the one hand, the idea of replacing the school with the alternatives that the incipient audiovisual technologies offered to the field of training, and on the other, the disappearance of the school institution. Likewise, they offer approaches and teaching methodologies different from the traditional ones, promoting personal development, autonomy, reflection, criticism and creativity using the closest space: your home. In addition to reflecting on the approaches of Goodman, Illich, Holt, Reimer and Althusser, in relation to deschooling, the purpose of this essay is to glimpse the possibilities offered by its reformulation in the new context of the pandemic. Already Marshall Mc Luhan in *The classroom without walls* (1964), spoke of the media turned into true parents of the new generations "The medium is the message"; predicted the role of ICTs in the educational world; he coined the terms “information society” and “global village” and anticipated the pedagogical postulates of an educating city and citizenship education.



KEY WORDS: pandemic, school, ideological State apparatus, presence, virtuality, unschooling society.

INTRODUCCIÓN

Para la teoría y la historia de la educación el enunciado de las teorías de la desescolarización reúne al conjunto de críticas, hipótesis y alternativas presentadas en relación con el desempeño político, social, cultural y pedagógico de las instituciones educativas en las décadas del 1960 y 1970. La escuela, como una institución de la modernidad, se ha consolidado a través de los sistemas educativos y de alguna forma se ha sacralizado: todos los niños deben ir a la escuela porque ella les proporciona “educación para el futuro”, expresión que tiene diferentes significados. Para algunos consiste en coadyuvar al desarrollo de las potencialidades humanas en su conjunto; para otros, formar en ciudadanía (ahora en convivencia y aprendizajes socioemocionales), y para unos más, fomentar los aprendizajes que convertirán al sujeto en un ser productivo. En algunos casos se pone más énfasis en algún aspecto que en otro. Sin embargo, estamos ante un hecho inédito: la pérdida del espacio escolar y del aula. Quizá el cumplimiento, en cierta forma, de la profecía que habían prefigurado hace medio siglo: Goodman con *La deseducación obligatoria* (1964), Illich en *La sociedad desescolarizada* (1971), Holt con *Libertad y algo más ¿hacia la desescolarización de la sociedad?* (1972), *Creciendo sin escuela* (1972), y Reimer en *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación* (1973), en el cual recoge el resultado de las conversaciones mantenidas a lo largo de quince años con el pensador radical austriaco, y en cuyo encabezamiento se encuentra el epígrafe de Margaret Mead que dice: “Mi abuela quiso que tuviera una educación, por esto no me llevó a la escuela.”⁴

Aunque la crítica a las instituciones educativas ha existido desde que se pusieran los cimientos de la primera escuela estructurada según la tradición moderna -con sus principios, ideales, objetivos y fines-, la desescolarización como corriente crítica de pensamiento pedagógico posee un conjunto de características que permiten precisar su acotación histórica y teórica. Así, desde una perspectiva histórica, es preciso comenzar señalando que el propio término de la desescolarización es un neologismo que aparece por primera vez en el libro escrito por Illich *Deschooling Society*; libro que fue desacertadamente traducido al castellano como *La sociedad desescolarizada*. Por otro lado, la generación de autores que trabajaron en esta corriente de pensamiento tuvieron a la ciudad mexicana de Cuernavaca, y en concreto el Centro Intercultural de Documentación dirigido por Valentina Borremans y coordinado por el propio Illich entre 1963 y 1976, como espacio de referencia para la discusión, la reflexión y el intercambio de ideas. Otro elemento clave para definir la desescolarización es que como corriente pedagógica pretendió articular una respuesta radical a un contexto determinado como lo fue el de principios de los años setenta. Contexto marcado por un conjunto de acontecimientos históricos entre los que destacan la clausura del Concilio Vaticano II, el movimiento de la contracultura en los Estados Unidos, las revueltas estudiantiles de 1968, la Guerra de Vietnam, los avances tecnológicos consecuencia de la carrera espacial protagonizada por las dos grandes potencias, la Unión Soviética y los Estados Unidos, la filosofía de la liberación, el realismo mágico y la nueva noción de literatura, la Guerra del Yom Kipur y la consecuente crisis energética de 1973. Las teorías anti institucionales de Francia, el auge de la escuela Sumerhill, la obra de Paulo

⁴ RAIMER, Everett (1973). *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Barral Editores. Barcelona, p. 5.



Freire y Stenhouse, son propuestas muy cercanas con las ideas propuestas por los autores de la desescolarización.

Los pensadores de la desescolarización compartieron sus posiciones críticas que les llevó a estudiar las instituciones educativas como los espacios más nocivos, absurdos, insidiosos, contradictorios y decadentes de cuantos el ser humano moderno había levantado en los últimos siglos. Desde una perspectiva de estudio fenomenológico no escatimaron en calificativos para definir la labor de destrucción cultural que las escuelas como instituciones educativas desempeñaban. También consideraron, que más allá de su contribución al empobrecimiento de la cultura en occidente, el peligro estaba en que amenazaban con expandir su influencia por el mundo entero a la sombra de los grandes planes de desarrollo promovido por las potencias económicas del momento y su retaguardia de instancias internacionales afines a la causa, esto es: Banco Mundial, Iglesia Católica, Fondo Monetario Internacional, UNESCO o la Alianza para el Progreso.⁵ Según Jon Igelmo Zaldívar, para los pensadores de la desescolarización, la sociedad meritocrática que propiciaban, la ignorancia moderna que estimulaban, la incapacidad psicológica para resolver los propios problemas más allá de las recetas institucionales que fomentaban entre los individuos o la tendencia a pensar que el conocimiento y el aprendizaje podía ser medido, planificado y evaluado bajo estándares uniformes que promovían, hacían de las escuelas un objeto de crítica primordial para todo cambio político, económico, social y cultural a nivel mundial.⁶

Ahora bien, para Althusser, el aparato escolar es el aparato ideológico dominante. Pese a existir una multiplicidad de aparatos ideológicos de Estado, la función en general es solo una, reproducir el statu quo. Generalmente dentro de los aparatos represivos se logra por la violencia, por la fuerza física, y en aparatos ideológicos funciona por la ideología, las ideas y el consenso. En la edad media, dice el filósofo francés, el aparato ideológico más fuerte, el más mayoritario, era la iglesia católica; pero este ha ido perdiendo fuerza, y la escuela es precisamente el aparato ideológico que pretende suplantarlo. La Escuela toma a su cargo a los niños de todas las clases sociales desde el jardín, y desde el jardín les inculca “habilidades” recubiertas por la ideología dominante. Con el aprendizaje de algunas habilidades recubiertas en la inculcación masiva de la ideología de la clase dominante, se reproduce gran parte de las relaciones de producción de una formación social capitalista, es decir, las relaciones de explotados a explotadores y de explotadores a explotados. Esta representación ideológica de la escuela la hace tan “natural” e indispensable a los ojos de nuestros contemporáneos como la iglesia era “natural”, indispensable y generosa para nuestros antepasados hace algunos siglos.

1. LA DES-EDUCACIÓN OBLIGATORIA

El sociólogo norteamericano Paul Goodman (1911-1972), fue partidario de las estructuras comunitarias y de la no violencia, también fue referencia clave de la contracultura de la década de los 60s, siendo uno de los pioneros del movimiento gay de principio de la década del 1970; asimismo tuvo un papel destacado en el desarrollo, junto con Fritz Perls y Laura Perls, de la Terapia Gestalt, y fue el primero en formular diversos argumentos en favor de la

⁵ ZALDIVAR, Jon Igelmo. Las teorías de la desescolarización; Cuarenta años de perspectiva histórica. Universidad de Deusto. En: <https://www.redalyc.org/pdf/3170/317027589003.pdf>. Consulta: 12-11-20.

⁶ ZALDIVAR, Jon Igelmo. Las teorías de la desescolarización; cuarenta años de perspectiva histórica. Universidad de Deusto. En: <https://www.redalyc.org/pdf/3170/317027589003.pdf>. Consulta: 12-11-20.



desescolarización (de-schooling), que desarrolló en su libro *La des-educación obligatoria* (1964). Su oposición a la escuela se basa en afirmaciones de índole moral a partir de un análisis de los defectos del sistema educativo norteamericano: las escuelas representan cada vez menos cualquier tipo de valores humanos, y sí representan un simple acatamiento a un sistema mecánico; el sistema de escolaridad obligatoria se ha convertido en una trampa universal, que no sirve para nada. Una gran cantidad de jóvenes, tanto de la clase pobre como de la clase media, estarían en mejor posición tan sólo si el sistema no existiera, incluso aun cuando no recibiesen ninguna educación formal. Goodman (1964), se declara en contra de la creencia de que la educación sólo puede adquirirse en instituciones como la escuela. Al contrario, someter a los jóvenes al aprendizaje en centros docentes impide y distorsiona su desarrollo intelectual natural, les hace hostiles a la auténtica idea de educación, les convierte en conformistas y les uniformiza perpetuando los graves males que padece nuestra sociedad en la que cada vez hay menos sentimiento de comunidad. Veamos lo que dice al respecto:

“Las escuelas públicas de América han sido -justo es reconocerlo- una fuerza poderosa y benéfica en la democratización de una población de muy distinta procedencia. Pero debemos ser muy cautos a la hora de reafirmarlas, si, paralelamente al cambio de circunstancias ambientales, se están convirtiendo en una trampa universal y la democracia empieza a parecerse a un sistema rígido y uniformante.”⁷

Según Goodman, el joven desde muy pronto se encuentra encauzado en una senda preestructurada, en la que deberá conformarse si es que pretende llegar a ser alguien. Los tests de aptitud y aprovechamiento, así como la dura lucha por acaparar las mejores calificaciones, constituyen una carrera en el ascenso de la escalera que conduce a empleos bien remunerados en los diversos negocios que existen en el mundo... En esta carrera, el tiempo es dinero en un sentido completamente literal.⁸ Veamos su postura frente a la educación superior:

“Si nuestras escuelas superiores y nuestras universidades reflejaran el deseo, la libertad y el futuro de las oportunidades del joven, no habría exámenes ni tests, salvo como medio de enseñanza, ni junglas escolares. En la práctica, lo que tenemos es una programación y sistema de exámenes tan estrictos que alcanza el punto de la tortura. El último año de la escuela superior se sacrifica a la realización de baterías de tests nacionales, mientras los policías permanecen en los pasillos vigilando. Incluso una escuela de élite como la Bronx Science -señalada por el Dr. Conant como la mejor escuela del país- funciona como si fuera una escuela para delincuentes, con pases para circular por los pasillos y una prohibición general de salir del edificio.”⁹

Una sociedad que exige para llegar al “éxito” individual la posesión de un diploma o un certificado, incluso para los empleos más modestos, lo único que hace es crear frustración y represión, y pérdida de los auténticos valores del hombre: iniciativa, creatividad, espontaneidad, libertad:

“Es, sobre todo, en las escuelas y a través de los medios de comunicación, y no en el hogar o a través de sus amigos, que la gran masa de nuestros ciudadanos de todas clases aprenden

⁷ GOODMAN, Paul (1964). *La des-educación obligatoria*. Fontanella. Barcelona, p. 18.

⁸ Op. Cit., p. 146.

⁹ GOODMAN, Paul (1964). *La des-educación obligatoria*. Fontanella. Barcelona, pp. 165-166.



que la vida es inevitablemente rutina, que está despersonalizada y que sus categorías sociales se basan en la corrupción; que es mejor hacer lo que está mandado y cerrar la boca; que no hay lugar para la espontaneidad, la sexualidad abierta y un espíritu libre. Educados en las escuelas, se introducen en un mismo tipo de empleo, cultura y política. Esto es la educación: deseducación, socializar de acuerdo con la normativa nacional y estructurar de acuerdo con las «necesidades» nacionales.”¹⁰

Para Goodman, la tarea educativa debe tener entre otros objetivos, liberar y fortalecer la iniciativa de los jóvenes:

“Lo más difícil de la educación es liberar y reforzar la iniciativa del joven y al mismo tiempo procurar que sepa lo que le conviene para hacer frente a las actividades y cultura de la sociedad actual, de manera que su iniciativa sea adecuada. Es absurdo pensar que dicha labor pueda cumplirse con tan largas sentadas en el interior de una jaula, mirando al frente y bajo la dirección de autoridades lejanas. Diríamos que esto es más bien una manera de uniformizar y lavar el cerebro.”¹¹

Se deben multiplicar las formas de educación, apropiadas a cada talento, condiciones y motivaciones personales. Aboga por una educación informal y desinstitucionalizada que sirva para que cada uno pueda “explorar sus propios sentimientos y encontrar su identidad y vocación, aprender a ser responsable.”¹² Seis son las alternativas a la educación obligatoria que propone Goodman. Veamos: a) defiende la abolición de la escuela para los primeros cursos de manera que las redes vecinales cumplan la función educativa; b) utilizar la ciudad como escuela puesto que considera más útil enseñar sobre la realidad a hacerlo sobre un “abstracto” plan de estudios (modelo de educación ateniense); c) utilizar adultos sin título; d) asistencia no obligatoria (Summerhill); e) descentralización de la escuela localizándola en los lugares propios de la vida social; f) enviar a los estudiantes a granjas con pocos recursos.

En sus reflexiones sobre el origen de la crisis educativa por la que atravesaba la escuela a mediados del siglo XX, Goodman se cuestiona la utilidad de la asistencia obligatoria a la escuela, por lo que pretendió demostrar la eficacia de una educación fuera de la institución escolar y su importancia para el desarrollo global de las personas. Siendo ésta realizada dentro de las redes sociales naturales de los y las niños y niñas. Existen numerosas situaciones de aprendizaje conectadas, con problemas y necesidades concretas de los individuos y de la comunidad en la que viven, que son elementos fundamentales de la educación.

2. MUERTE DE LA ESCUELA

El pedagogo británico Reimer (1910-1998), a mediados de la década de los 50, estuvo a cargo del Programa Educativo para la Formación de mano de obra calificada en Puerto Rico, y en 1961 fue nombrado Consejero de la Alianza para el Progreso para Latinoamérica que impulsaba John F. Kennedy. Durante años realizó seminarios en el histórico Centro Intercultural de Documentación, en Cuernavaca (México) sobre alternativas en materia de educación, muchas de cuyas ideas dan forma a su libro *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*

¹⁰ Op. Cit., p. 25.

¹¹ Op. Cit., p. 165.

¹² Op. Cit., p. 140.



(1973). En Cuernavaca desarrolló su labor de análisis de los sistemas educativos junto a otros investigadores radicales como Valentina Borremans, Samuel Anderson, Jordan Bishop o John Holt. Lo primero que hay que señalar es que cuando Reimer (1973) habla de sistema escolar o de escuela, está hablando de un sistema provisto por el Estado, es decir, gratuito, situación casi general en los años 50, 60 y 70, en que se gestaron sus ideas. La educación, entonces, era monopolizada por la escuela que se convierte en

“(…) una garantía de que, en un mundo dominado por la tecnología, aquellos que hereden la influencia serán los que se beneficien de la dominación, y, peor aún, los que han sido declarados incapaces de cuestionarla. El juego escolar no solo moldea a los líderes, sino también a sus seguidores con el fin de que jueguen al consumo competitivo -primero se trata de alcanzar los estándares de los otros, y después de superarlos.”¹³

Reimer, acusa que la escuela se irguió en la transmisora de la ideología de la sociedad tecnológica, con el fin de moldear el espíritu de las personas para que aceptaran esa ideología. Las escuelas, sostiene “(…) constituyen una contribución regresiva, porque los gastos aumentan a medida que lo hace el nivel de escolarización.”¹⁴ El tema del quehacer de las escuelas y lo oneroso que es el sistema escolarizado, lo atribuye a cuatro funciones sociales distintas que cumple la escuela: custodia, selección del papel social, doctrinaria y educativa. Estas funciones generan conflictos que causan la ineficacia de la escuela y hacen de ella una institución mundial y un efectivo instrumento de control social.

En los trece capítulos de su obra, Reimer reflexiona en “Cómo trabajan las escuelas”, refiriéndose al currículum oculto, cuya misión es propagar los mitos sociales en boga: igualdad de oportunidades, todos/as poseemos los mismos derechos (igualdad ante la ley), el progreso alcanzará a todos/as, los problemas de producción se solucionan con una organización eficiente... Concluye que el currículum oculto de la escuela es peligroso en la medida que fomenta la idea de una sociedad dedicada al consumo competitivo que cree y hace creer que el hombre vive para consumir y termina cuestionando la meritocracia, relevando el tema de la competencia como eje del sistema escolar, competencia que significa yo gano, tú-ustedes pierden. “(…) De hecho, cada peldaño que uno sube significa un peldaño más bajo para el otro. Solo se puede alcanzar la cima apoyándose en la cabeza de millares de seres.”¹⁵

En el capítulo “Redes de Objetos”, Reimer desarrolla una idea capital en el contexto de la desescolarización, proponiendo darle un uso articulado a todo tipo de documentación, libros, cintas grabadas y, dice, adelantándose de nuevo: “(…) cualquier tipo de cosa que se utilice para almacenar (...)”¹⁶ Cree que las computadoras aumentarán en gran medida el uso de grandes colecciones de documentación, bibliotecas y archivos nacionales y que cualquiera persona con destrezas mínimas puede construir su educación hasta donde desee. Otra de las ideas novedosas que propone Reimer para dar forma a una educación sin escolarización es lo que llama “Redes de Personas”. Plantea establecer un catálogo de Modelos de ciertas técnicas que se quieran adquirir con el nombre y forma de contactar a quienes puedan hacer demostraciones de la destreza a los/as interesados/as. Sugiere también disponer de información acerca de

¹³ REIMER, Everett (1973). La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación. Barral Editores. Barcelona, p. 26.

¹⁴ REIMER, Op. Cit. p. 21.

¹⁵ REIMER, Op. Cit., p. 63.

¹⁶ REIMER, Op. Cit., p. 111.



“Compañeros de Aprendizaje” con los que se pueda compartir lo que se está aprendiendo. Finalmente habla de proveer de “Educadores Especializados” que por su saber y experiencia puedan facilitar la utilización de los recursos de aprendizaje de mejor manera.

Parte del problema de las desigualdades sociales se encuentra en la ineficacia de las instituciones modernas, escuela incluida. La promesa del progreso ilimitado ha producido grandes contradicciones a escala mundial. El esquema escolar de la modernidad está al servicio de la racionalidad de tipo cientifista e instrumental que alimenta este mito del progreso. Reimer, con una notable influencia de Paulo Freire, habla de la educación como verdadera fuerza social y desvincula el hecho educativo del hecho escolar: “La única forma de corregir esto, es liberando la educación de las escuelas, de forma que la gente pueda aprender de verdad sobre la sociedad donde vive”.¹⁷

En “El papel revolucionario de la educación”, Reimer afirma que la escolarización tiene como objetivo que la gente acepte una sociedad. Esta crítica a la institución educativa escolar, después de un cuarto de siglo podríamos hacerla extensiva a otras instituciones educativas. La educación social ha pasado en algunos casos de ser el espacio alternativo en educación, inspirado por algunas de las ideas que se recogen en el libro, a ser un espacio institucionalizado de características similares a la escuela.

En este sentido, Reimer propone cuatro funciones sociales de la escuela, las cuales se llevan a cabo en todos los países, en todos los niveles y en todos los tipos: a) “la custodia”, pues es necesario que la escuela cuide al niño mientras que la madre o el padre se “esclavizan” en sus empleos para mantener las escuelas, pero a medida que el niño crece también crece el costo para la custodia. Señala que de continuar este sistema se corre el riesgo de convertir a las escuelas en instituciones totales como el ejército, los manicomios y los asilos. b) “la preparación”, es decir, capacitar a los jóvenes para cuando sean adultos, por esto se les llama seleccionadora del papel que desempeñarán cuando sean adultos. c) “la doctrinaria”, consiste en enseñar a los alumnos los valores del hombre y el valor de ser enseñado, no de aprender por su cuenta lo que sería todas luces mejor. d) “la educativa”, tiene que ver con las destrezas cognitivas y la transmisión de conocimientos. Esta función se realiza en el tiempo que queda después de que se han cubierto las tres funciones previas. Reimer sostiene que la educación es tan importante como para dejarla en manos de la “escuela” debido a que las escuelas son instituciones dominantes, no redes que ofrezcan oportunidades, pues la “escuela” está considerada como la empresa más grande del mundo, ahí radica la desconfianza en su cumplimiento educativo.

3. SOCIEDAD DESESCOLARIZADA

Illich, en su discurso crítico sobre la educación en las economías modernas, *La Sociedad Desescolarizada* (1971), considerado el máximo representante de la corriente pedagógica de crítica radical a la escuela: la desescolarización, postula la educación autodirigida, apoyada por relaciones sociales intencionales en el marco de fluidos arreglos informales:

“La educación universal por medio de la escolarización no es factible. No sería más factible si se la intentara mediante instituciones alternativas construidas según el estilo de las

¹⁷ REIMER, Op. Cit., p. 111.



escuelas actuales. Ni unas nuevas actitudes de los maestros hacia sus alumnos, ni la proliferación de nuevas herramientas y métodos físicos o mentales (en el aula o en el dormitorio), ni, finalmente, el intento de ampliar la responsabilidad del pedagogo hasta que englobe las vidas completas de sus alumnos, dará por resultado la educación universal. [...] Me propongo examinar algunas cuestiones intrigantes que se suscitan una vez que adoptamos como hipótesis que la sociedad puede desescolarizarse; buscar pautas que puedan ayudarnos a discernir instituciones dignas de desarrollo por cuanto apoyan el aprendizaje en un medio desescolarizado; y esclarecer las metas personales que ampararían el advenimiento de una Edad del Ocio opuesta como tal a una economía dominada por las industrias de servicio.”¹⁸

Illich prevé la inefectiva naturaleza de la educación institucionalizada, por cuanto la institucionalización de la educación implica la institucionalización de la sociedad. Inverso a esto, aquellas ideas para desinstitucionalizar la educación pueden ser un punto de partida hacia una sociedad desinstitucionalizada.

La Sociedad Desescolarizada, es más que una crítica -contiene sugerencias y cambios para aprender en sociedad y de manera personal. Particularmente llamativo en su propuesta (en 1971) por el uso de la tecnología en el apoyo en “redes de aprendizaje”. Por ejemplo, la operación de encontrar un compañero sería muy sencilla. El usuario podría identificarse por su nombre y dirección y describir las actividades en la que está interesado. Un computador le enviará de vuelta los nombres y direcciones de todas aquellas personas que hayan insertado en esa misma descripción. Es increíble la simple utilidad jamás usada a tan amplia escala por la actividad pública valorada?¹⁹ Illich argumenta que el uso de la tecnología para crear redes descentralizadas podría apoyar la meta de crear un buen sistema educacional:

“Un buen sistema educacional debería tener tres propósitos: debe proveer a todos aquellos que quieran aprender con acceso a recursos disponibles en cualquier momento de sus vidas; empoderar a todo aquel que quiera compartir lo que sabe por hallar a quienes quieren aprenderlo de ellos. Finalmente proveer a quienes quieran presentar un asunto público con la oportunidad de hacer su reto conocido.”²⁰

Illich también revisó los que consideró grandes mitos de nuestra civilización, para propugnar lo que se podría denominar una *revitalización de la propia vida*. Esta revitalización de la existencia pasa por aligerarla de los distintos corsés institucionales que, según él, la violentan. La ciencia, la escuela o la medicina, en cuanto *saberes institucionalizados*, imponen un corsé al entendimiento que anula la interacción humana espontánea y original. En definitiva, las instituciones no sólo no nos ayudan a vivir una vida mejor, sino que, enfatiza, nos sustraen por completo la posibilidad de ella. Así lo expresa con toda claridad:

“No somos capaces de concebir más que sistemas de hiper-instrumentalización para los hábitos sociales, adaptados a la lógica de la producción en masa. Casi hemos perdido la

¹⁸ ILLICH, Iván (2011). *La sociedad desescolarizada*. Introducción. Colección Exhumaciones Ediciones Godot. Buenos Aires, p. 121.

¹⁹ Op. Cit., p. 123.

²⁰ Op. Cit., p. 127.



capacidad de soñar un mundo en donde la palabra se tome y se comparta, en donde nadie pueda limitar la creatividad del prójimo, en donde cada uno pueda cambiar la vida.”²¹

En síntesis, Illich propone cuatro “Redes de aprendizaje”, a saber: a) **Servicios de Referencia respecto a objetos educativos.** Un directorio abierto de recursos educacionales y la disponibilidad para los interesados en aprender; b) **Lonjas de Habilidades.** Una base de datos de personas que esperan en listar sus habilidades y las bases en donde se preparan para compartir con otros, c) **Servicio de Búsqueda de Compañero.** Una red que ayuda a las personas a comunicar sus actividades de aprendizaje y objetivos con el fin de encontrar aprendices similares que deseen colaborar; d) **Directorio de Educadores Profesionales.** Una lista de profesionales, asistentes de educadores, y donde se muestren detalladamente sus cualidades, los servicios que ofrecen y los términos los que están disponibles.

Así las cosas, desescolarizar la sociedad es el remedio que propone el pensador austriaco para terminar de una vez por todas con la escuela, aquella “vieja vaca sagrada” que solo producía “aspirantes a la sociedad de consumo”. La crítica de Illich a la escolarización guarda estrecha relación con la crítica que también hace al consumismo. Argumenta con frecuencia que al hombre no le es posible la realización como tal en un mundo consumista: “Una sociedad que define el bien como la satisfacción máxima, por el mayor consumo de bienes y servicios industriales, del mayor número de gente, mutila en forma intolerable la autonomía de la persona”.²² Para el pensador austriaco, “Poco a poco las instituciones no sólo han conformado nuestra demanda, sino que también han dado forma a nuestra lógica, es decir, a nuestro sentido de la medida. Primero se pide lo que produce la institución, pronto se cree no poder vivir sin ello”.²³ En definitiva, las instituciones, que indiscutiblemente nos han hecho la vida más cómoda en lo material, constituyen un arma de doble filo, porque generan en todos nosotros una paralizante dependencia y pasividad. Nos acabamos acostumbrando a que ellas nos organicen y faciliten la vida, pagando el precio de acabar sometiéndonos a su lógica.

Afirma Marcos Santos Gómez (2020), que al abordar directamente la institución escolar, Illich

“se esfuerza en mostrarnos que la transmisión del conocimiento y la cultura, que había discurrido durante siglos con espontaneidad *vital* fuera de la escuela y sin necesidad de ella, hoy ha quedado restringida al interior de las paredes del aula. Por eso, en cuanto resultado de un proceso histórico, resulta cuestionable la necesidad de ser educados *escolarmente*.”²⁴

Illich constata que el ecosistema específico de la escuela se halla lejos del entorno real en donde fluye la vida y somos personas. Este alejamiento se refleja, sintomáticamente, en una escisión de la cultura humana entre lo popular, por una parte, y lo académico o escolar, por otra.

“La existencia misma de escuelas obligatorias divide cualquier sociedad en dos ámbitos: ciertos lapsos, procesos, tratamientos y profesiones son “académicos” y “pedagógicos”, y

²¹ ILICH, Iván (1978). La convivencialidad (M. P. de Gossmann, trad.). Barral. Barcelona, España, pp. 32-33.

²² ILLICH, Op. Cit., p. 29.

²³ ILLICH, Op. Cit., p. 37.

²⁴ SANTOS GÓMEZ, Marcos. Sociedad, utopía y educación en Iván Illich. En: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642006000300012&script=sci_arttext. Consulta: 17-08-20.



otros no lo son. Así, el poder de la escuela para dividir la realidad social no conoce límites: la educación se hace no terrenal, y el mundo se hace no educacional.”²⁵

De esta forma, la enseñanza obligatoria, que se ha justificado normalmente como promotora de igualdad y de la mejora generalizada de individuo y sociedad, a juicio de Illich produce en realidad la jerarquización social y la inhibición de la participación de los ciudadanos en la cultura. Pero no sólo eso, sino que también los prepara para la sociedad consumista propia de nuestro tiempo. Así lo expresa Illich:

“La escuela es el rito de iniciación que conduce a una sociedad orientada al consumo progresivo de servicios cada vez más costosos e intangibles, una sociedad que confía en normas de valor de vigencia mundial, en una planificación en gran escala y a largo plazo, en la obsolescencia continua de sus mercancías basada en el ethos estructural de mejoras interminables: la conversión constante de nuevas necesidades en demandas específicas para el consumo de satisfactores nuevos.”²⁶

Es decir, el conocimiento se convierte, en la escuela y por ella, en una mercancía que supone una suerte de posesión y riqueza material para quien la obtiene.

“La interpretación de la necesidad de aprender como una demanda de escolaridad y la transformación de la cualidad de crecer y desarrollarse en la etiqueta de una educación profesional, convierten el significado de la palabra conocimiento, de un término que indica intimidad, intercambio con otras personas y experiencia vital, en uno para designar productos profesionalmente empacados, títulos cotizables en el mercado y valores abstractos. La escuela ha ayudado a dar alas a tal interpretación.”²⁷

Sin embargo, para Illich, el conocimiento es algo fundamentalmente dinámico, que se halla en continua transformación:

“El consumidor de conocimientos precocinados aprende a reaccionar ante el conocimiento que ha adquirido más que ante la realidad, de la cual un grupo de expertos lo ha abstraído. Su acceso a la realidad es controlado siempre por un terapeuta, y si el alumno acepta tal control como cosa natural, su cosmovisión se convierte en algo higiénico y neutral y él en una persona políticamente impotente.”²⁸

En el modelo pedagógico moderno occidental, la mayoría de la teoría conceptual está basada en cómo enseñamos, es decir en la instrucción, en palabras de Illich:

“Instrucción es la selección de circunstancias que facilitan el aprendizaje. Las funciones se asignan fijando un currículum de condiciones que el candidato debe satisfacer para pasar la valla. La escuela vincula la instrucción -pero no el aprendizaje- con estas funciones. Esto no es ni razonable ni liberador. No es razonable porque no liga unas cualidades o competencias sobresalientes a las funciones por desempeñar, sino el proceso mediante el cual se supone que habrán de adquirirse dichas cualidades. No libera ni educa porque la

²⁵ ILLICH, Iván (1978). *La convivencialidad* (M. P. de Gossmann, trad.). Barral. Barcelona, España, p. 39.

²⁶ ILLICH, Op. Cit., p. 15.

²⁷ ILLICH, Op. Cit., p. 20.

²⁸ ILLICH, Op. Cit., p. 29.



escuela reserva la instrucción para aquellos cuyos pasos en el aprendizaje se ajusten a unas medidas aprobadas de control social.”²⁹

4. CRECIENDO SIN ESCUELA

John Holt (1923-1985), después de graduarse en Ingeniería en 1943, colaboró con el ejército en un submarino durante la Segunda Guerra Mundial. Marcado por la experiencia de la bomba de Hiroshima participa en el Movimiento Federalista Mundial. Pasa aproximadamente un año viajando por el mundo y asistiendo a las conferencias contra la guerra. Consigue trabajar durante un año en una escuela de la ciudad, pero después de unos meses le piden que se marche por sus ideas subversivas sobre la evaluación y el aprendizaje. Holt estudia las tesis de Illich, con quien mantiene correspondencia durante mucho tiempo, y queda impresionado por el análisis que el filósofo desarrolla, junto con Reimer y Spring. Los desescolarizadores, como se les llama, muestran que la escuela permite a la mayoría mantener la situación actual de la sociedad y, en particular, las diferencias de clase. Holt cree con quienes proponen la desescolarización en que la escuela organiza la educación como un servicio para la venta de información y para culpar a los consumidores si no tienen un ascenso social. Es así como vincula sus propuestas de desescolarización en referencia a la implicación con las familias y a la educación en el hogar y con el aprovechamiento de los recursos o posibilidades comunitarios. En 1969 entiende la escuela como una institución que trasmite crueldad, donde el niño o la niña asume que el aprendizaje es un fenómeno pasivo y en el que se ve minada su autoestima, un lugar en donde aprende la no pertinencia de la equivocación, la inseguridad o la confusión y en las que se obvia el contacto con la realidad, con las personas y con las cosas reales. Holt es considerado como el líder de la homeschooling que nace en Estados Unidos a fines de los 70, en la cual

“las familias asumen el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente durante las etapas de educación infantil y primaria, y educan a sus hijos en el hogar, combinando las asignaturas y los programas escolares obligatorios con otras actividades libres, según fórmulas abiertas y mediatizadas dentro de cada unidad familiar”.³⁰

Influido por la pedagogía de la desescolarización, corriente que sostiene que la escolaridad es un falso servicio público que priva a las personas de la alegría de aprender, después de su experiencia con las escuelas alternativas y convencido de que el cambio no estaba en la escuela, en 1976 publica su libro *Instead of Education -En vez de educación-*, en el que trata de dar respuesta a la pregunta: ¿cómo puede la gente trabajar y vivir con más propósito? Después de su publicación, Holt es contactado por familias de Estados Unidos que habían tomado la decisión de educar a sus hijos en casa. A partir de entonces, inició la publicación de la revista "Growing Without Schooling" (Creciendo sin escolarización, 1977-2001), dedicada a la educación en el hogar, a través de la cual los términos homeschooling y unschooling son generalizados. La palabra homeschooling está formada por las palabras home - hogar, y schooling - escolarización. “Escarización en el hogar o escuela en casa”. Se refiere al hecho de que los padres mismos escogen un programa o currículum para seguirlo en casa; por lo general destinan un espacio y un tiempo específicos que dedican para estudiar o cumplir con los requisitos de su programa. En la actualidad, existe una gran variedad de programas y sistemas disponibles. La palabra unschooling se compone del prefijo -un, que quiere decir sin, y la palabra

²⁹ ILLICH, Ivan Illich (1985). La sociedad desescolarizada. Joaquín Mortiz. México.

³⁰ HOLT, John (1972). Libertad y algo más ¿hacia la desescolarización de la sociedad? Seix Barral, Barcelona, p. 297.



-schooling, escolarización. Unschooling quiere decir “sin escolarización”, ni en la escuela ni en el hogar. Holt creía que aprender es un acto tan natural como respirar. Por lo tanto, su concepto de educar consiste en dejar que el niño aprenda de las experiencias de la vida, generalmente iniciadas por el niño y facilitadas por el adulto. Aunque habría preferido usar la palabra “vivir”, utilizó el término unschooling para expresar la esencia de su pedagogía; para hablar de una educación orgánica, real, dirigida por los intereses de los niños, autodidacta o autodirigida, con libertad para aprender en el mundo, es decir, aprender de la forma en que se aprende naturalmente, desde que nacemos, sin la dictadura de la escolarización.

5. DESESCOLARIZACIÓN SIGLO XXI

Un número creciente de teorías y prácticas pedagógicas normativamente flexibles han aparecido en las últimas décadas. Se asume esta novedad como la de un paradigma pedagógico emergente que puede comprenderse asociado a la metáfora de la liquidez: la pedagogía líquida. Este marco discursivo está cobijando un número creciente de redes ciudadanas desde las que se piensan nuevos itinerarios pedagógicos y enfoques educativos relativos a las tecnologías de la información y la comunicación, la crisis estructural del capitalismo y sus instituciones, o las alternativas a la educación institucional tradicional -es el caso de las escuelas libres, los espacios pedagógicos autogestionados, o movimientos tan heterogéneos como el homeschooling, el unschooling, o el flexischooling-. Se trata de prácticas pedagógicas que, en su mayoría, con dificultad pueden encontrar referencias históricas dentro de la investigación educativa de carácter institucional que predomina en el contexto académico contemporáneo. Este es el discurso de la pedagogía líquida, en el sentido de un conjunto coherente de categorías a través del cual los individuos significan y comprenden la realidad y llevan a cabo sus prácticas. Una definición podría ser esta:

“el conjunto de disposiciones normativas sobre educación que propone unos medios que se adapten constantemente al contexto, cuyo fin es lograr que el educando encarne un modelo de persona adaptable a la incertidumbre y al cambio, y con habilidades hermenéuticas para interpretar la realidad sin referentes universales absolutos”.³¹

El debate en torno a las teorías de la desescolarización ha encontrado nuevos enfoques y perspectivas en el siglo XXI. En Estados Unidos, se destaca que nuevos paradigmas pedagógicos están realizando aproximaciones significativas al pensamiento de las teorías de la desescolarización. Un ejemplo a tener en cuenta, es la corriente de la ecopedagogía, corriente pedagógica que, si bien encuentra su primer desarrollo en una esfera teórica próxima a la pedagogía crítica, en los últimos años, y en especial después de la crisis económica internacional desatada en octubre de 2008, viene operando un giro teórico más próximo a los planteamientos defendidos por algunos de los autores afincados en Cuernavaca al inicio de los años setenta. Este nuevo enfoque ha quedado desarrollado en libros como el recientemente publicado en 2010 por Richard Kahn titulado *Critical Pedagogy, Ecoliteracy & Planetary Crisis. The Ecopedagogy Movement*. Algo interesante que plantea en su trabajo es la escasa influencia que las tesis de la desescolarización han tenido entre quienes en las décadas de los años ochenta y noventa desarrollaron, a partir de estudio minucioso del pensamiento de Paulo Freire, las corrientes que

³¹ LAUDO, X. (2010). La pedagogía líquida. Fuentes contextuales y doctrinales. Universidad de Barcelona. En: <http://www.tdx.cat/handle/10803/2958>. Consulta: 22-08-20.



hoy se conocen como la pedagogía crítica. Y lo que Kahn propone es retomar los trabajos de esta corriente crítica de las instituciones educativas mediante la construcción de una relación dialéctica con los planteamientos inspirados en la obra de Freire que han venido siendo discutidos por los sectores más críticos de la pedagogía norteamericana. Con todo, más allá de las corrientes teóricas que desde una perspectiva académica están dimensionando las posibilidades que ofrece la corriente pedagógica de la desescolarización, conviene tener presente tres movimientos o alternativas que en la actualidad están repensando los planteamientos críticos con la escuela expuestos por autores como Illich, Reimer, Holt o Goodman. Estos movimientos, son los siguientes:

5.1 HOMESCHOOLING O UNSCHOOLING

Los términos homeschooling y unschoolin, fueron abordados a finales del siglo XX, por Holt. El primero se refiere a la enseñanza en casa, que sigue un currículo o un plan de estudios, similar a lo que ocurre en el colegio (school). El unschooling, a diferencia del primero, no sigue un currículo ni un plan preestablecido, es conocido también como aprendizaje libre, aprendizaje natural, aprendizaje independiente, aprendizaje autodirigido, aprendizaje basado en experiencias, aprendizaje basado en intereses, aprendizaje autónomo. En la filosofía unschooling, el aprendizaje se considera orgánico, libre y natural. Se confía en los procesos del niño y en su motivación interna por aprender. Es importante recordar que Holt es considerado como ideólogo de referencia y fundador del homeschooling, autor de obras tales como: *Cómo los niños fracasan*, *Cómo los niños aprenden* y una propuesta específica sobre alternativas a la educación en su libro *Instead of Education, ways to help people do things better*.

No obstante, aunque las raíces pedagógicas del homeschooling pueden remontarse hasta finales de los años setenta, no es sino hasta los años noventa que, ya como movimiento organizado, experimentó un proceso de expansión, en particular, en dos planos: el geográfico y el referente al debate pedagógico abierto en su interior. En cuanto al plano geográfico cabe destacar que la práctica del homeschooling es, entrado el siglo XXI, una opción pedagógica que no sólo tiene presencia en casi todos los países de occidente, sino que cuenta con millones de familias que han optado por esta opción pedagógica para la educación de sus hijos. Por su parte, en lo que respecta al debate pedagógico que se ha abierto a partir de los años noventa, se debe señalar que un frente destacado lo configuran quienes en la última década han reubicado su posición crítica respecto a la dirección que venían tomando el propio movimiento del homeschooling y han dado inicio a lo que se conoce como unschooling.

Según se reivindica en algunas de las publicaciones que vienen haciendo quienes participan de este movimiento, el Unschooling o Aprendizaje Autónomo se diferencia del Homeschooling en que no se conforma con sacar a los niños de la escuela, sino que, yendo un paso más allá, intenta romper con los procesos educativos planificados propios de las instituciones escolares. Quienes participan de esta corriente rechazan organizar el aprendizaje por edades, seguir currículos diseñados de antemano, utilizar libros de texto o depender de maestros profesionales. Se alejan, en últimas, de la tendencia que diferentes sectores del Homeschooling han mostrado en los últimos años de convertir la casa en un aula escolar. De ahí que, desde el Unschooling se busque el aprendizaje dentro de una práctica pedagógica que centra su acción en permitir que los niños aprendan a partir de sus propias experiencias naturales de vida. Desde esta perspectiva, quienes toman parte de este movimiento, creen que la escuela no sólo interrumpe el libre aprendizaje de



los niños en las distintas materias de conocimiento que se imparten dentro de sus muros, sino que también rompe la relación que los niños establecen con la comunidad, su espontaneidad o la experiencia con el mundo real. Y lo interesante es, además, que desde esta corriente se han realizado nuevas lecturas, específicamente, de la obra de Holt e incluso de Illich.

El Unschooling o es una filosofía educativa y un estilo de vida que no se parece en nada al aprendizaje que se da en la escuela. El aprendizaje autónomo no es más que la forma natural en que todo ser humano aprende. Los niños no aprenden respondiendo preguntas y obedeciendo órdenes si no todo el contrario. Ellos aprenden haciendo las preguntas sobre aquello que les interesa o necesitan saber. Lo importante no es dar las respuestas. Todos podemos encontrar la información en un libro, biblioteca, hablando con un experto. El verdadero mérito lo tiene quien hace la pregunta. Donde hay interés hay aprendizaje. En la escuela los niños aprenden a memorizar para luego recitarlo de nuevo para luego olvidarlo. Como dijo John Holt, uno de los divulgadores de esta forma de aprender: “Muy poco de lo que se enseña en la escuela se aprende, muy poco de lo que se aprende se recuerda y muy poco de lo que se recuerda se usa”.³²

También se puede hablar de **homeschooling ecléctico**, la que usan las familias que utilizan ideas de diferentes pedagogías. Las familias crean su propio currículum o siguen uno ya establecido, pero adaptan las actividades a aquellos métodos que creen que funcionarán mejor con sus hijos. Puede, por ejemplo, que usen un libro de texto para las matemáticas, trabajen otros temas por proyectos (tratando varias “asignaturas” de forma transversal) y que trabajen la lectoescritura con materiales Montessori. Algunas familias ni siquiera usan currículum alguno, sino que siguen los intereses de sus hijos, pero a diferencia del unschooling, destinan un periodo de tiempo diario al aprendizaje (de 9 a 12 todas las mañanas).

5.2 WEB 2.0

Cuando se habla de web 2.0 o web social, se hace referencia a todos aquellos sitios web que facilitan el compartir información, la interoperabilidad, el diseño que se centra en el usuario, así como la colaboración en la red informática mundial. Es un concepto que se acuñó en 2003 y que se refiere al fenómeno social surgido a partir del desarrollo de diversas aplicaciones en Internet. El término establece una distinción entre la primera época de la Web (donde el usuario era básicamente un sujeto pasivo que recibía la información o la publicaba, sin que existieran demasiadas posibilidades para que se generara la interacción) y la revolución que supuso el auge de los blogs, las redes sociales y otras herramientas relacionadas. La Web 2.0 está formada por las plataformas para la publicación de contenidos, como Blogger, redes sociales, Facebook, los servicios conocidos como wikis (Wikipedia) y los portales de alojamiento de fotos, audio o vídeos (Flickr, YouTube). La esencia de estas herramientas es la posibilidad de interactuar con el resto de los usuarios o aportar contenido que enriquezca la experiencia de navegación. En otras palabras, cuando se habla de web 2.0 no se está hablando de un sistema tecnológico propiamente dicho, sino que se habla de una actitud. La característica diferencial es la participación colaborativa de los usuarios.

Entre quienes investigan los nuevos paradigmas pedagógicos abiertos a la sombra de las tecnologías de la comunicación y la información, y en especial como consecuencia del

³² HOLT, Op. Cit., p. 298.



desarrollo y expansión de las herramientas de la versión 2.0 de la red de Internet, se están realizando acercamientos de cierto interés a los planteamientos expuestos por los autores de la desescolarización. Resulta que esta revolución tecnológica ha puesto sobre la mesa un debate en torno al modo en que el fenómeno tecnológico de las redes sociales abre nuevos paradigmas para la pedagogía, la educación y el aprendizaje. Lo que ha llevado a que no sean pocos los autores que estén encontrando en las teorías críticas con las instituciones educativas modernas un referente desde el cual interpretar las posibilidades pedagógicas que ofrece el nuevo fenómeno tecnológico. A propósito, la reflexión de Juan Freire:

“La confluencia de la Internet, la tecnología 2.0 y la cultura digital está modificando radicalmente la educación. Pero mientras las instituciones tradicionales intentan, con mayor o menor éxito, integrar tecnologías, una parte de la comunidad educativa explora nuevos caminos al margen de las instituciones al entender que no nos enfrentamos a un reto tecnológico, sino a un cambio cultural en que la tecnología actúa como facilitador al tiempo que les permite independizarse de las estructuras organizativas convencionales (que en muchas ocasiones actúan como barreras para la colaboración)”³³

5.3 UNIVERSIDAD DE LA TIERRA

La alternativa de carácter indigenista al capitalismo neoliberal, puede ser concebida como otra de las prácticas en las que las teorías de la desescolarización están siendo estudiadas y alcanzando, también, un peso significativo. La Universidad de la Tierra, es una iniciativa que desde su fundación en México toma como referencia explícita para la acción el pensamiento de algunos autores de la desescolarización. De hecho, este es un proyecto que parte de la base de que el estudio es el ejercicio ocioso de la gente libre; o mejor dicho, en sus actividades no se concibe el estudio como el medio que permite escalar en la pirámide meritocrática de los ciclos formativos, cursos académicos, certificados de asistencia y títulos compulsados. En sus instalaciones, como principio, se aprende sin la necesidad de profesores, currículo, alumnos, libros de textos o títulos. Cualquier intento por controlar el trabajo de quien está interesado en aprender es inmediatamente suprimido y los procesos de aprendizaje parten en todo momento del interés del sujeto en cuestión. En contacto directo con las comunidades indígenas de la región y con algunos de los más destacados movimientos indigenistas anticapitalistas -es el caso del EZLN, cuyos lazos de proximidad con este proyecto son conocidos-, la Universidad de la Tierra posee dos sedes en el sureste de México: en la ciudad de Oaxaca y en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

La Universidad de la Tierra es una propuesta educativa autónoma, pero sobre todo radical. En ella no se enseñan profesiones para adquirir un rango en la pirámide educacional, sino que se intenta enseñar mediante un espíritu igualitario las habilidades de un oficio o campo de estudio a cualquier persona que desee aprenderlo. No es lo mismo escolarizar que educar, así como no es igual estudiar que aprender. Una buena escuela no garantiza una “buena” educación. Su objetivo es recuperar ciertos “verbos” en la sociedad, tales como aprender, comer, sanar y habitar, es decir “las capacidades autónomas de vivir en dignidad construyendo un modo

³³ FRIEDE, Juan (2008). “Educación abierta y digital: ¿hacia una identidad edupunk?”. En: <http://nomada.blogs.com/jfreire/2008/07/educacinabiert.html>. Consulta: 22-08-20.



convivial de vida”.³⁴ Y eso, a decir verdad, es realmente la fortaleza de toda comunidad. La Universidad de la Tierra fue creada para recibir a jóvenes sin diplomas y de cualquier nivel de estudio que deseen aprender por el simple placer de hacerlo. Surgió de una coalición de organismos civiles indígenas y no indígenas y hasta el día de hoy se enseñan materias como Derecho Agrario, Geografía, Agricultura Urbana, Construcción con adobe entre otros muchos seminarios. En sí no se trata de una escuela, sino de una organización en la que todos cooperan y se retroalimentan a base de premisas fundamentales como la libertad de aprendizaje, el diálogo intercultural y la regeneración de la comunidad. Frente a esta especie de imperialismo educacional que se ha sabido manejar con fuerza en la sociedad y gracias a las ventajas de la tecnología, internet y/o acceso a la información de manera libre, numerosas teorías y movimientos de desescolarización, metodologías de enseñanza alternativas y organizaciones de pensamiento libre hoy se pronuncian alrededor del mundo con novedosas propuestas de aprendizaje donde primordialmente se ejerce el estudio autónomo y libre. Pensadores como Illich y Freire lo confirieron desde el siglo pasado, detonando el día de hoy portentosos proyectos como el de la Universidad de la Tierra, en Oaxaca.

Sergio Beltrán Arruti, quien fuera socio fundador y ex-coordinador general de la Universidad de la Tierra en Oaxaca, subraya lo siguiente:

“...en la Uniterra no hay profesores, ni tampoco aulas, plan de estudios, ni horarios. Estas características nos llevaron a definir nuestro aprendizaje de una manera particular. Aunque lo hemos nombrado de muchas maneras, el “método” o la forma de nuestro aprendizaje es la reflexión en la acción. Sabemos que el conocimiento en abstracto es inútil, aprendemos y recordamos lo que nos sirve para construirnos la vida que queremos. A diferencia de la escuela, donde se consume y acumula información sin saber bien a bien para qué es útil o cómo podemos aplicarla, en la Universidad de la Tierra aprendemos acompañando a personas y organizaciones que ya practican lo que queremos aprender a hacer. Hemos comprobado que aprender haciendo nos fortalece y ayuda a corregir los errores que cometemos sobre la marcha, también a perderle el miedo a la práctica de las actividades que nos son útiles para la construcción de la vida buena que buscamos para nosotros y para las comunidades a las que pertenecemos. Es en el ensayo y error que nos volvemos expertos en lo que vamos aprendiendo, no importa si se trata de cultivar alimentos en los espacios urbanos o de realizar documentales sobre la historia de nuestros pueblos.”³⁵

Más adelante, Beltrán Arruti se refiere al proceso de construcción de conocimiento con base en esta experiencia:

“estamos conscientes de que ni el uso de herramientas ni la práctica de técnicas construyen por sí mismas el conocimiento. Por eso regularmente discutimos y reflexionamos juntos sobre lo que vamos aprendiendo. Mediante seminarios, talleres, círculos de conversación y otras formas de diálogo intercultural, compartimos nuestras experiencias y esperanzas. Es así como revisamos y entendemos constantemente el impacto que nuestras prácticas -así como las de otros- tienen sobre la sociedad y la naturaleza, lo que nos permite construir

³⁴ MADRID, Jean (2016). Universidad de la Tierra: una alternativa orgánica a la educación en México. <https://masdemx.com/2016/04/universidad-de-la-tierra-una-alternativa-organica-a-la-educacion-en-mexico/>. Consulta: 20-02-21

³⁵ BELTRÁN ARRUTI, Sergio. Más sobre la reflexión en la acción en el blog de Investigadores Descalzos. En: <http://idescalzos.blogspot.com/>. En: Consulta: 29-08-20.



nuevos horizontes de conocimiento que proponen estilos de vida alternativos con los que vamos construyendo los mundos que queremos habitar ahora y para el futuro.”³⁶

En los primeros meses de 2001 se constituyó la Asociación Civil Universidad de la Tierra en Oaxaca, y Beltrán Arruti, como uno de los socios fundadores, tuvo el privilegio de concebir, diseñar, inventar, experimentar, pero sobre todo, soñar junto con otros el modelo de operación de una iniciativa que facilita el acceso al aprendizaje para todas aquellas personas que no encuentran en la escuela el espacio adecuado para aprender.

“Siguiendo este análisis, nos propusimos crear un espacio de libre aprendizaje que se alejara conscientemente del marco teórico y conceptual de la ciencia pedagógica para no reproducir los vicios conocidos del sistema educativo moderno y para concentrar nuestro empeño en el proceso de aprender, más que en la autoritaria imposición de enseñar. En este camino, el pensamiento, la obra y el ejemplo de pensadores como Paul Goodman, John Holt, Gustavo Esteva, o el mismo Ivan Illich, entre otros, han acompañado nuestra práctica.”³⁷

En la actualidad se han constituido otros espacios de aprendizaje como Universidad de la Tierra: en Chiapas, en Puebla y en California, Estados Unidos. También, otros esfuerzos similares alrededor del mundo han surgido o se han transformado como resultado de la relación entre quienes los conforman y las diferentes Uniterras.

5.4 LA ECOPELAGOGÍA

Ecopedagogía es una palabra compuesta de Eco, del griego oikos, casa, habitad, y Pedagogía, del griego paidadagógia, arte de educar. El arte de enseñar todo lo relativo al habitad de los seres vivos del planeta. El movimiento por la Ecopedagogía ganó impulso sobre todo a partir del primer encuentro internacional de la Carta de la Tierra en la perspectiva de la educación, organizado por el Instituto de Paulo Freire, con el apoyo del consejo de la tierra y de la UNESCO en 1999 en Sao Paulo, en donde nacieron sus principales nociones: a) diversidad e interdependencia de la Vida; b) preocupación común de la humanidad por vivir con todos los seres del planeta; c) respeto a los derechos humanos; desarrollo sustentable; d) justicia, equidad y comunidad; e) prevención de lo que puede causar daño. Según Lina López (2017):

“La Ecopedagogía va más allá de una pedagogía centrada en fomentar valores y principios entre el docente y el aprendiz con el entorno, es un movimiento social y político que conduce a una pedagogía global y sistémica en la interpretación de las relaciones del ser humano con sí mismo, con los demás y con los todos los elementos bióticos y abióticos de la madre naturaleza.”³⁸

La ecopedagogía es considerada como un movimiento social y político que se originó de la sociedad civil, las organizaciones, los educadores, ecologistas, sector productivo y trabajadores quienes procuran defender el medio ambiente, siendo sus elementos rectores: la planetariedad, la sustentabilidad, la virtualidad en la era de la información y la transdisciplinariedad desde el

³⁶ BELTRAN ARRUTI, Sergio. Aprender sin escuela. Universidad de la Tierra en Oaxaca. En: En: <http://idescalzos.blogspot.com/>. Consulta: 06-09-20.

³⁷ BELTRAN ARRUTI, Sergio. Aprender sin escuela. Universidad de la Tierra en Oaxaca. En: En: <http://idescalzos.blogspot.com/>. Consulta: 06-09-20.

³⁸ LÓPEZ, L. (2017). Ecopedagogía. Fundación Universitaria del Área Andina. Bogotá D.C., p. 8.

punto de vista de la transculturalidad, la transversalidad y la multiculturalidad. Sus bases son: la pedagogía, a la ecología y al desarrollo sustentable. La primera es considerada como el trabajo efectuado con la finalidad de promover el aprendizaje a partir de la utilización de recursos para desarrollar los procesos educativos; la segunda referida al estudio de las relaciones existentes entre todos los seres vivos con su medio ambiente y el tercero definido, por Gadotti (2000), como “aquel desarrollo que presenta algunas características que se contemplan y que aportan nuevas formas de vida de ciudad ambiental”³⁹. La ecopedagogía se asume como el movimiento dirigido a optimizar y a aplicar la pedagogía para lograr un desarrollo sustentable, cuya finalidad estriba en reeducar a las personas, observar y evitar la presencia de agresores del y en el medio ambiente. Es una manera de auto reconocerse pero también de reconocer a los demás.

Según Gutiérrez (1997), la ecopedagogía se apoya en tres principios fundamentales: auto-organización, interdependencia y sostenibilidad. Veamos:

“- Principio de auto-organización: existe un principio cósmico de atracción, movimiento y equilibrio, que facilitan la auto-organización de sistemas naturales, incluidos los sistemas sociales.

- Principio de interdependencia: revela la importancia de todos los elementos que rigen la vida, vivos e inertes, así los seres humanos son un elemento más en la red de la vida. Por lo tanto, esas relaciones son las que constituyen la clave de la vida.

- Principio de sostenibilidad: la posibilidad de que cada organismo, especie o sistema tiene para existir, estar en equilibrio y cuyo desarrollo no puede darse desde afuera sino desde su propia naturaleza.”⁴⁰

Las propuestas de la ecopedagogía trascienden el espacio de las aulas de clase, el de la escuela y el de la universidad, es decir, de todo el sistema educativo. Tal como lo señala Gadotti (2002), lo que implica:

“un nuevo modelo de civilización sustentable desde el punto de vista ecológico (Ecología Integral), que implica un cambio en las estructuras económicas, sociales y culturales. Ella está unida, por lo tanto, a un proyecto utópico: cambiar las relaciones humanas, sociales y ambientales que tenemos hoy. Aquí está el sentido profundo de la ecopedagogía, el de una Pedagogía de la Tierra.”⁴¹ (p. 48).

Desde la perspectiva de la ecopedagogía, se resalta la responsabilidad de la educación en la construcción de un modelo nuevo y diferente del mundo, donde se establezca la importancia de la resignificación del sentido de la formación educativa dirigida a la formación de un “ciudadano convivencial”, que piense como habitante de una comunidad planetaria, que perciba el planeta como una totalidad única e identifique a los demás seres humanos que lo habitan como sus iguales; por lo tanto, desaparecerán las diferencias por razones geográficas, culturales, de raza, económicas y sociales.

5.5 DESESCOLARIZACIÓN Y COVID-19

³⁹ GADOTTI, M. (2000). Pedagogía da terra: ecopedagogia e educacao sustentable. En C. A. Torres (Comp.), *Paulo Freire y la Agenda de la Educación Latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires, CLACSO, p. 85.

⁴⁰ GUTIÉRREZ, F. (1997). *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. San José, Costa Rica: ILPEC, p. 167.

⁴¹ GADOTTI, M. (2002). *Pedagogía de la tierra*. Madrid, Siglo Veintiuno, p. 48.



Sin embargo, no fue Illich ni Reimer, sino -medio siglo más tarde-, un virus, el que mandó a todos los maestros a sus casas. Desde la creación de la Universidad de Bolonia en 1080, nunca se habían cerrado temporalmente las instituciones de educación superior. Hecho creado por un factor globalizado que las afectó a todas, sin excepción, y que parece que servirá para poner la inscripción de clausura o de cierre a un número grande de ellas en todo el mundo. A finales de marzo de 2020, cuando muchos países tuvieron que imponer rigurosas medidas de confinamiento, según datos de la UNESCO, los niños de más de 194 países se encontraban desescolarizados; es decir, aproximadamente el 91% de la población estudiantil del mundo. Lo que ha ocasionado una disrupción enorme en las vidas, el aprendizaje y el bienestar de los niños a nivel mundial. Según Enrique Batista, por primera vez en la historia,

“los estudiantes tienen el poder y la responsabilidad de decidir qué universidades sobrevivirán. Su decisión hará quebrar a muchas de ellas. Aparte de otras acciones formativas, más productivas y pertinente (como las micro credenciales, micro masters y micro títulos), muchos escogerán la formación virtual como alternativa más conveniente.”⁴²

A medio siglo de la publicación del libro *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación* (1973), de Reimer, nos encontramos en un escenario de pandemia mundial provocado por la COVID-19, que ha transformado radicalmente nuestras conductas. Al principio, el confinamiento, el aislamiento social y posteriormente, el distanciamiento social, situaciones que impactan en todos los niveles del sistema educativo (preescolar, enseñanza básica, educación media y superior), situándose como una encrucijada nunca antes vista que pone en jaque su estructura, misión, sentido y finalidad. En pocos meses, los cimientos, la planificación y la relación enseñanza-aprendizaje, se han visto dramáticamente afectados. El informe Reimers y Schleier (2020), señala que las consecuencias afectarán al menos una generación.⁴³ La realidad nos está demostrando en esta pandemia la irrupción de la innovación tecnológica en el sistema educativo, en medio del esfuerzo desesperado de gobiernos, universidades, escuelas y profesores por “capear las olas”. A la luz de los acontecimientos en todo el mundo, pareciera ser que la educación no necesita una escuela ni el aprendizaje necesita un aula.⁴⁴

Está claro, entonces, que la escuela, la misma que entró en el inicio de la pandemia, ha muerto y junto con ella, el aula y aquellos profesores. El problema es que muchos no se han enterado o prefieren no saber y seguir funcionando a la espera de que esto pase y que al volver a “la escuela” (lugar, espacio, entorno), se retome la “antigua y normal” vida. Pero no. El conocimiento está en todas partes, repartido y distribuido. La escuela que enseñaba, los profesores que transmitían conocimientos y “pasaban la materia” no podrán volver (si vuelven, condenarán a sus estudiantes de por vida). La escuela de origen industrial, como templo y monopolio del saber descansa en paz. Se acabaron las asignaturas. El aula, sinónimo de clase, que antes provocaba inquietud, temor salir de ella, o distanciarse de sus gruesos muros, en esta hora, el aula ordenada y orientada a una pizarra o telón es un lejano recuerdo. Queda comprobado que el aula no es un

⁴² BATISTA, Enrique. La U después de la pandemia del coronavirus. En: <https://www.universidad.edu.co/la-u-despues-de-la-pandemia-del-coronavirus-enrique-batista-mayo-20/>. Consulta: 21-06-20.

⁴³ REIMERS, F y SCHLEIHER A. (2020) Marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia 2020 del COVID-19. Global Education Innovation Initiative, Harvard Graduate School of Education y Dirección de Educación y habilidades sociales.

⁴⁴ RIVERA ALVARADO, Miguel (2020). ¿El fin de la escuela? La escuela ha muerto, viva la escuela. En: <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/la-escuela-ha-muerto-viva-la-escuela>. Consulta: 20-01-21.



espacio, sino una situación de aprendizaje, un momento donde se construyen experiencias memorables. No es la materia, los contenidos ni las asignaturas el fin de la escuela, sino la formación ética e integral que propone. La pandemia nos muestra que la escuela más que un lugar físico es un espacio simbólico, donde se materializa la convivencia respetuosa entre los seres humanos, la búsqueda del sentido de la vida, la supervivencia de la tierra y de la especie, la co-construcción de ciudadanía, de las relaciones entre derechos y deberes, la responsabilidad por el nosotros colectivo, etc.

No solo ha muerto la escuela, también ha muerto el profesor de asignatura o de curso. Pero surge o nace uno nuevo, que transita del saber, al saber enseñar, hasta llegar al saber educar. Porque una cosa es saber historia, matemáticas, biología (propio de los historiadores, matemáticos y biólogos), y otra diferente es enseñar historia, enseñar matemáticas, enseñar biología (propio de los profesores de historia, matemáticas y biología), pero otra cosa muy distinta es: educar con la historia, con las matemáticas, con la biología.⁴⁵ Al respecto, Christopher Day (2018), se pregunta:

“¿Cuál podría ser entonces su perfil? Un educador(a) constructor de ambientes de aprendizaje; diseñador de situaciones desafiantes (retos, problemas); articulador y negociador de acuerdos, mediador de conflictos; facilitador de experiencias (proyectos); formador en habilidades sociales; especialista en conversaciones expansivas, etc. Surge entonces una nueva profesionalidad e identidad docente.”⁴⁶

De acuerdo con Nicolás Arata, hay quienes califican este acontecimiento como la mayor migración de la historia. Una migración de las aulas físicas a las virtuales que, algunos llegan a pronosticar, adelanta el fin de la escuela. Los que asumen con ligereza los detractores de la escuela (mucho más interesados en lucrar con la educación que en recuperar los ideales libertarios de Illich) son los complejos procesos que tienen lugar en los establecimientos escolares y las enormes dificultades para recrear, aunque sea una parte de lo que se pone en juego en los salones de clase, bajo el formato que ofrece una pantalla y la conectividad a Internet.⁴⁷ En este contexto, destaca:

“resulta necesario volver a preguntarse: ¿qué hace a una escuela, una escuela? La respuesta parecería obvia. La escuela es el espacio institucional al que asisten niñas, niños y jóvenes para aprender un conjunto de saberes indispensables para vivir en sociedad. Sin embargo, sabemos que la escuela es mucho más que eso, o, al menos, que sus tareas no se reducen a un espacio de aprendizaje ni a la franja etaria comprendida por los menores de edad que integran una sociedad. Lo primero que hay que decir es que no existe “una” escuela, sino múltiples escuelas (en plural): no son las mismas escuelas aquellas que funcionan en las grandes ciudades, que las de los pueblos más pequeños; las emplazadas en las grandes urbes que las que se encuentran en los campos de Latinoamérica. Las escuelas funcionan en entornos sociales y culturales que las atraviesan, las moldean y les imprimen perfiles

⁴⁵ TOURIÑÁN, J. M. (2015). Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación. Editorial Andavira, Santiago de Compostela, p. 29.

⁴⁶ DAY, Christopher (2018) Educadores comprometidos: qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa. Editorial NARCEA, Madrid, pp. 131-132.

⁴⁷ ARATA, Nicolás (2020). Razones para reivindicar a esa vieja vaca sagrada llamada escuela. En: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200527063340/69-Nicolas-Arata.pdf>. Consulta: 16-08-20.



específicos y únicos. La red de escuelas es tan compleja y variada como compleja y variada es la sociedad que asiste a ellas.”⁴⁸

Por su parte, de acuerdo con Miguel Rivera Alvarado (2021), no es la materia, los contenidos ni las asignaturas el fin de la escuela,

“sino la formación ética e integral que propone. La pandemia nos muestra que la escuela más que un lugar físico es un espacio simbólico, donde se materializa la convivencia respetuosa entre los seres humanos, la búsqueda del sentido de la vida, la supervivencia de la tierra y de la especie, la co-construcción de ciudadanía, de las relaciones entre derechos y deberes, la responsabilidad por el nosotros colectivo, etc.”⁴⁹

Así las cosas, no solo ha muerto la escuela, ha muerto también el profesor de asignatura o de curso. Pero surge o nace uno nuevo, que transita del saber, al saber enseñar, hasta llegar al saber educar. Porque como sostiene el británico Day, una cosa es saber historia, matemática, biología (propio de los historiadores, matemáticos y biólogos), otra diferente es enseñar historia, enseñar matemática, enseñar biología (propio de los profesores de historia, matemática y biología), pero otra cosa muy distinta es:

“educar con la historia, con la matemática, con la biología. ¿Cuál podría ser entonces su perfil? Un educador(a) constructor de ambientes de aprendizaje; diseñador de situaciones desafiantes (retos, problemas); articulador y negociador de acuerdos, mediador de conflictos; facilitador de experiencias (proyectos); formador en habilidades sociales; especialista en conversaciones expansivas, etc. Surge entonces una nueva profesionalidad e identidad docente.”⁵⁰

Sin embargo, la disyuntiva o tensión de esta escuela será la congruencia, compatibilidad y urgencia con la respuesta educativa relacionada a la dimensión tecnológica en conjunto con la dimensión ética. En la primera, las urgencias por abordar la creación y diseño de entornos virtuales de aprendizaje, la inteligencia artificial, la realidad virtual y realidad mental junto con la analítica de datos y la data science. Según José Piquer (2018), la conectividad se convierte entonces en un derecho social que debe garantizar el Estado, y el uso de este derecho, una responsabilidad ineludible de la escuela.⁵¹ En la segunda, el convencimiento que si la escuela, los directores y profesores no intervienen en la reducción de las brechas sociales, contribuyen a mantenerlas y aumentarlas, en otras palabras, a reproducir la desigualdad. La justicia social, entonces, es un imperativo de la escuela y docentes, que se juega entre escuelas, al interior de estas y particularmente al interior de la “sala” de clases. Este nuevo escenario genera una gran responsabilidad en directores y docentes, porque las diferencias sociales se agudizan y exacerbaban. La escuela no cambia la situación sanitaria o política del país, pero tiene el deber de garantizar la continuidad del aprendizaje para no agudizar en el futuro las diferencias y discriminación. En esta realidad, la colaboración entre los líderes escolares es vital para:

⁴⁸ ARATA, Nicolás (2020). Razones para reivindicar a esa vieja vaca sagrada llamada escuela. En: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200527063340/69-Nicolas-Arata.pdf>. Consulta: 16-08-20.

⁴⁹ RIVERA ALVARADO, Miguel ¿La escuela ha muerto? En: <https://ined21.com/el-fin-de-la-escuela/>. Consulta: 24-08-20.

⁵⁰ DAY, Christopher. (2018). Educadores comprometidos: que son, que hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa. Editorial NARCEA, Madrid.

⁵¹ PIQUER, J.M. (2018). Estudio y recomendaciones sobre la resiliencia de la infraestructura de la internet chilena. Informe Técnico Final. Universidad de Chile.



priorizar los objetivos curriculares, crear grupos de trabajo y comunidades profesionales de aprendizaje, diseñar y compartir escenarios, construir planificaciones y cronogramas flexibles, principios que garanticen la estrategia, identificar los medios disponibles (realistas) para proveer educación, conocer los roles, expectativas, competencias y salud de la comunidad docente, fomentar la comunicación y colaboración entre los estudiantes, entre otros.

La escuela ha muerto, dic Rivera Alvarado (2021),

“sí, esa que juraba y justificaba todo su quehacer encerrada sobre sí misma, pensando que los mejores estudiantes son los suyos a diferencia de las otras escuelas y estudiantes, sin contacto o relación entre ellos y que competía por demostrar(se) que era mejor que las otras escuelas o que tenía los estudiantes más vulnerables y que con esa población conseguía los resultados que podían situarla en algún ranking... Larga vida a la escuela, esa que recién se asoma, heredera de la fallecida, pero completamente diferente. ¿La veremos? Ya está entre nosotros. Su estreno, eso sí, será cuando volvamos a la presencialidad.”⁵²

Cuando combinemos los métodos aprendidos en la virtualidad con los de la ahora "vieja escuela" y volverla aún mejor. La transformación de las nuevas formas de enseñar, y nuevas formas de aprender.

Ahora bien, ante el cierre de escuelas debido a la contingencia por la pandemia, tanto padres como hijos se enfrentan al enorme reto de adaptarse a la enseñanza en casa. Para las familias que ya practican el homeschooling o educación en el hogar, esta transición no representará muchos cambios, sin embargo, para aquellas familias cuyos hijos cuentan con una educación tradicional, estas semanas de cuarentena han sido ciertamente desafiantes. Jeanne Faulconer, directora de Brave Writer's Homeschool Alliance y conferencista experta en la educación desde el hogar, señala que es normal que los niños se nieguen a hacer actividades sugeridas por los padres porque “así no lo hacen en su escuela”. El cambio temporal del rol de padres-hijos a docentes-alumnos, es retador para ambas partes, inclusive para aquellos quienes la enseñanza es su profesión y tienen que fungir ambos roles al mismo tiempo. Para los padres, es normal preocuparse por su condición de “educador temporal” y sentirse inquietos o con ansiedad sobre cómo su eficacia como docente puede afectar el desempeño de sus hijos más adelante. O puede suceder lo contrario, que los padres carezcan de tiempo, recursos o interés en la educación en el hogar de sus hijos y los dejen solos. También es habitual que los niños y adolescentes no sepan qué hacer consigo mismos sin su horario y rutinas habituales. Además de que es normal que estén nerviosos por sus calificaciones, las tareas, o su desempeño académico, así como aprender sin dejarse distraer por su ambiente.

Aunque la desescolarización se enfoca en la transición de abandonar la escuela tradicional e institucionalizada para enfocarse en el “homeschooling”, debido a la situación del COVID-19, ésta es una realidad que actualmente están viviendo el 95 % de niños y niñas en América Latina y el Caribe. Saber qué es la desescolarización ayuda a los padres de familia a tener expectativas realistas sobre cómo se ajustan sus hijos a la educación en casa ante esta nueva realidad temporal. Faulconer, citado por Paulette Delgado (2021), menciona varios consejos para que las familias puedan adaptarse más fácilmente a esta situación. Cuando un niño o adolescente deja la escuela institucionalizada para recibir su educación en casa, lo que se conoce como

⁵² RIVERA ALVARADO, Miguel ¿La escuela ha muerto? En: <https://ined21.com/el-fin-de-la-escuela/>. Consulta: 24-08-20.



homeschooling, tiene que pasar por un proceso que se le conoce en esa comunidad como “desescolarización”. A diferencia del método educativo que es la educación en el hogar, la desescolarización es un periodo donde el estudiante se adapta a su nuevo ambiente y manera de aprender, lejos de maestros y estudiantes. Jaqueline Wilson, citada por Paulette Delgado (2021) describe a esta etapa como un “período de descompresión cuando se cambia de la escuela pública tradicional a otro método de educación, como la educación en el hogar”.⁵³ Por otro lado, dentro de la educación en casa también existe el “unschooling”, en inglés, o “no escolarizar” en español, que hace referencia a un método educativo dentro del homeschooling. Se le llama unschooling ya que es un proceso más natural de aprendizaje. Wilson lo describe como “el aprendizaje dirigido por los niños o el aprendizaje natural.”⁵⁴ Además, agrega que “con la falta de escolarización, los niños toman la delantera en lo que quieren aprender y cómo quieren aprenderlo.”⁵⁵

Con toda la situación actual que se vive en el mundo ante la COVID-19, es importante hablar con los hijos y explicarles que es normal sentir la educación en casa como una intrusión y que adaptarse a la nueva dinámica es un reto para todos los miembros de la familia, pero es un proceso normal y se llama desescolarización. Además, es importante estar conscientes de que el aprendizaje no se verá igual que en la escuela. Esta es una buena oportunidad para invitar a los hijos a opinar sobre cómo puede mejorar la educación en casa para superar esta etapa más rápido. En este punto, Faulconer, citado por Paulette Delgado (2021), especifica que algunos pueden encontrar la desescolarización abrumadora por sentir que no aprenden tanto como en la escuela, mientras que otros inmediatamente quieren participar en el nuevo modelo de aprendizaje que es el homeschooling. Sobre todo, es necesario darle al niño tiempo de aprender a ver a los padres en el rol de educadores temporales. Ellos están acostumbrados a ver a otro adulto en ese papel, por lo que les puede tomar trabajo tomar en serio la idea de que tiene que aprender matemáticas, por ejemplo, de su papá o mamá. A propósito, Paulette Delgado propone las siguientes recomendaciones para la etapa de desescolarización: a) Crear, construir e ingeniar; b) Acercarse a la naturaleza; c) Moverse; d) Adquirir el hábito de la lectura; e) observar documentales y televisión educativa juntos; f) Usar Internet; g) Labores del hogar, h) Conectarse con familiares y personas cercanas.⁵⁶

5.6 DERECHO A LA CONECTIVIDAD

La crisis sanitaria ha puesto en evidencia problemáticas que requieren atención urgente. Una de ellas es el derecho que todos debemos tener frente al acceso a Internet. La conectividad dejó de ser un privilegio para imponerse como un bien público determinante para la garantía de una vida

⁵³ WILSON, Jacqueline. En: Adaptarse a la escuela en casa: diferencias importantes que debes conocer. Paulette Delgado. En: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/educacion-en-casa-desescolarizacion-diferencias>. Consulta: 31-08-20.

⁵⁴ WILSON, Jacqueline. En: Adaptarse a la escuela en casa: diferencias importantes que debes conocer. Paulette Delgado. En: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/educacion-en-casa-desescolarizacion-diferencias>. Consulta: 31-08-20.

⁵⁵ WILSON, Jacqueline. En: Adaptarse a la escuela en casa: diferencias importantes que debes conocer. Paulette Delgado. En: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/educacion-en-casa-desescolarizacion-diferencias>. Consulta: 31-08-20.

⁵⁶ DELGADO, Paulette. Adaptarse a la escuela en casa: diferencias importantes que debes conocer. En: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/educacion-en-casa-desescolarizacion-diferencias>. Consulta: 12-02-21.



digna, pues a través de esta podemos trabajar, aprender, participar y expresarnos. Con la crisis de la COVID-19 aparecieron recursos antes impensados y manifestaciones maravillosas de solidaridad en el compartir, pero también saltaron a la vista muchas limitaciones y restricciones que coartan posibilidades y, sobre todo, lesionan derechos legítimos ciudadanos. Es así como la conectividad digital se impuso como parte de nueva normalidad, pero ya no como una elección sino como una necesidad vinculada con la integración social, la vida cultural y las posibilidades económicas. La exclusión del mundo de internet y sus beneficios era de por sí y antes de la pandemia un modo de marginación, pero todo ello se profundizó con la llegada de la pandemia. Y la nueva realidad se precipitó sobre muchas personas y familias como un agravante más de la ya de por sí agobiante situación que provoca la difusión del virus y el aislamiento social obligatorio.

En 2011, el sistema de Naciones Unidas reconoció el acceso a internet como un derecho humano. El argumento central señala que es un “instrumento indispensable para ejercer diversos derechos humanos, luchar contra la desigualdad y acelerar el desarrollo y el progreso humano”, y exhorta a los Estados miembros a diseñar políticas eficaces que garanticen su acceso universal. Por su parte, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos también insta a los Estados a garantizar la conectividad y el acceso universal, equitativo, asequible y de calidad adecuada a la infraestructura de internet y a los servicios de las TIC, cumpliendo con los principios orientadores de acceso, pluralismo y no discriminación.

Solo entonces parte de la sociedad colombiana comenzó a ver que a personas y familias enteras se les volvió un problema acceder a los mecanismos digitales para una clase virtual, registrar un pedido, hacer un reclamo, abrir una cuenta bancaria a distancia o solicitar un beneficio. Pero más allá de ello la cuarentena hizo que el consumo de bienes culturales y de información solo fuera viable mediante la conectividad digital y con el avance de los días y la generación de propuestas en línea, también el acceso quedó limitado para quienes no contaban o no cuentan con tales posibilidades. La conectividad y el uso las redes sociales digitales ha ido creciendo de distintas maneras en nuestro país: mayor cantidad de usuarios, más variedad, pero también y sobre todo, más interacción. No menos cierto es que la cultura de la conectividad impone condiciones hasta hace no mucho impensadas en la vida cotidiana de los pueblos y de las comunidades. Pero también genera nuevas formas de exclusión. Por todo ello es necesario reflexionar acerca del tema del acceso, del uso de Internet y de las redes desde la perspectiva del derecho a la comunicación y de la participación popular democrática de los actores populares en nuestro país.

La conectividad digital ha dejado de ser -desde hace mucho tiempo- un privilegio para convertirse en una necesidad para todas las personas y, por lo tanto, en un derecho que le concierne a la condición ciudadana. Porque está relacionado con la información y con la cultura, pero también con los servicios, con la posibilidad de acceder a las políticas públicas, a la educación, a la salud, para mencionar tan solo algunas. Pero el derecho a la conectividad a Internet no puede reducirse simplemente a la conexión física, que debe ser de calidad y económicamente asequible: es inseparable del desarrollo de capacidades y habilidades de las personas para el uso de la red de redes y la eliminación de las barreras que existen para su uso adecuado y útil. Por ello es preciso considerar que no se trata solamente de cuestiones tecnológicas, sino de pensar al mismo tiempo las formas de acceso y apropiación de los diferentes grupos sociales, atendiendo a las condiciones sociales, políticas y culturales



particulares de cada uno de ellos. Hoy la conectividad a internet es parte integral del derecho a la comunicación que debe ser considerado como un derecho humano fundamental. Y tal como lo hemos afirmado en otras ocasiones, tal derecho tiene que ser entendido como un derecho habilitante del conjunto de los derechos, como una puerta de acceso a la integralidad de los derechos políticos, económicos, sociales y culturales. Y le corresponde al Estado, mediante políticas públicas, asegurar las condiciones básicas para que tal derecho se haga efectivo, tanto en lo que hace a la conectividad física como a los procesos de capacitación para el desarrollo de habilidades para el uso de Internet.

Ahora bien, la Hoja de Ruta para la Cooperación Digital del Secretario General de las Naciones Unidas, de junio de 2020, subraya el papel crucial que la tecnología digital desempeña en el mundo del COVID-19 y en el mundo posterior, al igual que nuestra responsabilidad colectiva de conectar a los que no están conectados, proteger a los vulnerables y marginados, y respetar los derechos humanos en la era digital. La brecha digital entre los que están en línea y los que no lo están amenaza con convertirse en la nueva cara de la desigualdad, reforzando las desventajas sociales y económicas. Disponer de un flujo libre de información digital para todos y en todas partes es una cuestión de vida o muerte si las personas no pueden acceder a información sanitaria esencial y, más en general, a información fiable.

En el año 2015, la Conferencia General de la UNESCO adoptó el concepto de la “universalidad de internet”. La idea se basa en el enorme potencial que presenta la red a nivel mundial en la llamada Sociedad del Conocimiento, cuyos principios claves son la libertad de expresión, la educación de calidad para todos, el acceso universal a la información y el conocimiento, y el respeto por la diversidad cultural y lingüística. En este sentido, Internet es, sin duda, un arma poderosa capaz de hacer aportaciones significativas en ámbitos esenciales como la paz, el desarrollo sostenible y la erradicación de la pobreza, por mencionar algunos. Esta universalidad se mide a través de los llamados “Principios D.A.A.M.”, por sus siglas en español: derechos, apertura, accesibilidad y multiplicidad. Los cuatro están íntimamente relacionados entre sí, son caras de una misma realidad y, como tal, no se entienden los unos sin los otros. El concepto fue acuñado por la UNESCO, a través de un amplio programa de investigación, análisis y consulta con Estados miembros y la comunidad de partes interesadas de Internet. Es una red de interacciones y relaciones sociales y económicas que tiene un gran potencial para posibilitar derechos, empoderar a individuos y comunidades y facilitar el desarrollo sostenible. La Universalidad de Internet como concepto capta lo importante a la luz de la creciente presencia de Internet en los asuntos humanos. Resalta las normas de comportamiento y los valores que sustentan esta tendencia y apunta a la necesidad de fortalecer aquellas para disponer de una Internet que ayude a lograr las más altas aspiraciones de la humanidad, que esté presente en todas partes y sirva a todos y que refleje una participación general en su desarrollo y gobernanza.

La Universalidad de Internet abarca cuatro principios llamados DAAM que han sido fundamentales en el desarrollo de Internet:

- **Derechos (D).** Internet está basado en los Derechos Humanos: la universalidad de Internet nos obliga a considerar la gran cantidad de interdependencias e interrelaciones entre Internet y distintos derechos humanos, tales como la libertad de expresión, el derecho a la intimidad, la participación cultural, la igualdad entre hombres y mujeres, el derecho de asociación, la seguridad, el derecho a la educación, etc.



- **Apertura (A).** Internet está abierto a todas las personas. Este principio pone de relieve la importancia de algunos aspectos tecnológicos como por ejemplo las normas abiertas, los protocolos de acceso abiertos al conocimiento y a la información pública, así como la importancia de la facilidad de acceso y de la ausencia de monopolios.

- **Accesibilidad (A).** Internet es accesible para todo el mundo. Engloba cuestiones de acceso y de disponibilidad técnica con una mínima infraestructura de conectividad. Aboga por la eliminación de discriminaciones digitales como las basadas en el nivel cultural, en el idioma, en los ingresos económicos, en las discapacidades, en las desigualdades entre el medio urbano y el rural o entre hombres y mujeres. Además, resalta la importancia de comprender nuestro papel como “prosumidores”, esto es, como productores de contenidos, códigos y aplicaciones y como consumidores de información y servicios. Esto último pone de relieve la necesidad de alfabetizar a cada persona para permitirle participar en la red de forma crítica, competente y ética.

- **Participación de múltiples partes interesadas (M).** Internet se nutre de la participación de cada persona interesada. Esto significa que internet no puede considerarse solo desde el “lado de la oferta”, sino que es necesario incorporar una visión centrada en el usuario. De este modo, teniendo en cuenta a todas las personas desde un punto de vista social y económico podremos acercar los intereses de las distintas partes, estableciendo mecanismos de participación que contribuyan a establecer normas compartidas que mitiguen los abusos de internet. Es, en definitiva, una apuesta por la gestión compartida de la red.

CONCLUSIONES

La realidad nos está demostrando en esta pandemia la irrupción de la innovación tecnológica y de esta en el sistema educativo, en medio del esfuerzo desesperado de gobiernos, universidades, escuelas y profesores por “capear las olas” que se suceden unas tras otras. Nunca fue tan evidente esto de aprender, desaprender y reaprender, en distintos ciclos y dimensiones vitales, tal como planteaba el sociólogo Alvin Toffler, en *El shock del futuro* (1970) y en *La revolución de la riqueza* (2006). Está claro, entonces, que la escuela, esa que entró en el inicio de la pandemia, ha muerto y junto con ella, el aula y aquellos profesores. El problema es que muchos no se han enterado o prefieren no saber y seguir funcionando a la espera de que esto pase y que al volver a “la escuela” (lugar, espacio, entorno), se retome la “antigua y normal” vida.

La disyuntiva o tensión de esta escuela será hacer congruente, compatible y urgente la respuesta educativa a la dimensión tecnológica en conjunto con la dimensión ética. En la primera, las urgencias por abordar la creación y diseño de entornos virtuales de aprendizaje, la inteligencia artificial, la realidad virtual y realidad mental junto con la analítica de datos y la data science. La conectividad se convierte entonces en un derecho social, la conectividad como derecho humano fundamental que debe garantizar el Estado, y el uso de este derecho, una responsabilidad ineludible de la escuela. En la segunda, el convencimiento que si la escuela, los directores y profesores no intervienen en la reducción de las brechas sociales, contribuyen a mantenerlas y aumentarlas, en otras palabras, a reproducir la desigualdad. La justicia social, entonces, es un imperativo de la escuela y sus educadores, que se juega entre escuelas, al interior de las mismas y particularmente al interior de la “sala” de clases.



Este nuevo escenario genera una gran responsabilidad en directores y educadores, porque las diferencias sociales se agudizan y exacerban. La escuela no cambia la situación sanitaria o política del país, pero tiene el deber de garantizar la continuidad del aprendizaje para no agudizar en el futuro las diferencias y segregación. En esta realidad, la colaboración entre los líderes escolares es vital para: priorizar los objetivos curriculares, crear grupos de trabajo y comunidades profesionales de aprendizaje, diseñar y compartir escenarios, construir planificaciones y cronogramas flexibles, principios que garanticen la estrategia, identificar los medios disponibles (realistas) para proveer educación, conocer los roles, expectativas, competencias y salud de los profesores, fomentar la comunicación y colaboración entre los estudiantes, entre otros.

A la luz de los acontecimientos en todo el mundo, pareciera ser que la educación no necesita una escuela ni el aprendizaje necesita un aula. En este escenario mundial, caben las siguientes preguntas: es este ¿el fin de la escuela? ¿No son estos, los síntomas que señalan el fin de la escuela y con ello, de una era, de un sistema educativo, ya en crisis? Hoy más que antes ¿cuál es el fin de la escuela, precisamente cuando la educación presencial no es posible? Lo que sí está meridianamente claro es que no se pueden escolarizar los hogares.

Finalmente, el acceso a la conectividad también es necesario para asegurar el respeto de otros derechos, como el derecho a la educación, la atención de la salud y el trabajo, el derecho de reunión y asociación, y el derecho a elecciones libres. En ese sentido, el acceso a la conectividad resulta ser un derecho fundamental por conexidad, como los ha conceptuado la Corte Constitucional, estos son

“aquellos que, no siendo denominados como tales en el texto constitucional, les es comunicada esta calificación en virtud de la íntima e inescindible relación con otros derechos fundamentales, de forma que si no fueran protegidos en forma inmediata los primeros se ocasionaría la vulneración o amenaza de los segundos.”

BIBLIOGRAFÍA/CIBERGRAFÍA

- ARATA, Nicolás (2020). Razones para reivindicar a esa vieja vaca sagrada llamada escuela. En: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200527063340/69-Nicolas-Arata.pdf>. Consulta: 16-08-20.
- BATISTA, Enrique (2021). La U después de la pandemia del coronavirus. En: <https://www.universidad.edu.co/la-u-despues-de-la-pandemia-del-coronavirus-enrique-batista-mayo-20/>. Consulta: 21-06-20.
- BELTRÁN ARRUTI, Sergio. Más sobre la reflexión en la acción en el blog de Investigadores Descalzos. En: <http://idescalzos.blogspot.com/>. En: Consulta: 29-08-20.
- DAY, C. (2018). Educadores comprometidos: que son, que hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa. Editorial NARCEA, Madrid.
- FRIEDE, Juan (2008). “Educación abierta y digital: ¿hacia una identidad edupunk?”. En: <http://nomada.blogs.com/jfreire/2008/07/educacinabiert.html>. Consulta: 22-08-20.
- GOODMAN, Paul (1964). La des-educación obligatoria. Fontanella. Barcelona.
- HOLT, John (1972). Libertad y algo más ¿hacia la desescolarización de la sociedad? Seix Barral, Barcelona.



- ILLICH, Iván (2011). La sociedad desescolarizada. Introducción. Colección Exhumaciones Ediciones Godot. Buenos Aires.
- RAIMER, Everett (1973). La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación. *Barral Editores. Barcelona.*
- LAUDO, X. (2010). La pedagogía líquida. Fuentes contextuales y doctrinales. Universidad de Barcelona. En: <http://www.tdx.cat/handle/10803/2958>. Consulta: 22-08-20.
- SANTOS GÓMEZ, Marcos. Sociedad, utopía y educación en Iván Illich. En: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642006000300012&script=sci_arttext. Consulta: 17-08-20.
- REIMER, Everett (1973). La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación. Barral Editores. Barcelona.
- REIMERS, F y SCHLEIHER A. (2020) Marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia 2020 del COVID-19. Global Education Innovation Initiative, Harvard Graduate School of Education y Dirección de Educación y habilidades sociales.
- RIVERA ALVARADO, Miguel ¿La escuela ha muerto? En: <https://ined21.com/el-fin-de-la-escuela/>. Consulta: 24-08-20.
- WILSON, Jacqueline. En: Adaptarse a la escuela en casa: diferencias importantes que debes conocer. Paulette Delgado. En: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/educacion-en-casa-desescolarizacion-diferencias>. Consulta: 31-08-20.
- ZALDÍVAR, J. y CASTILLO, X. L. (2015). Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo XXI. Educación XXI.