

---

## LA DESESCOLARIZACIÓN, CUARENTA AÑOS DESPUÉS

Alicia Díaz Balado  
Universidade de Santiago de Compostela  
alicia.diaz@usc.es

### Resumen

El movimiento desescolarizador, enmarcado dentro de las corrientes críticas a la escuela, propuso la existencia de una realidad educadora independientemente de la escuela como institución, en una época de consolidación de los sistemas educativos occidentales.

La presente comunicación muestra la evolución de la corriente desescolarizadora, promovida a inicios de la década de los 60 por pensadores procedentes de distintas áreas de pensamiento, así como su repercusión en la sociedad actual.

**Palabras clave:** desescolarización; crítica a la escuela; educación occidental; evolución; pensamiento; repercusión.

## **Abstract**

Deschooling, in line with critical currents school, proposes the existence of a educating reality, regardless of educating institution, at a time of consolidation of the western education systems.

The present contribution shows the evolution of the deschooling, promoted in the early sixties through thinkers from several fields, as well as its impact on current society.

**Keywords:** deschooling; criticism of school; western education; evolution; thought; impact.

## **1- Unas breves palabras sobre la desescolarización.**

La desescolarización constituye un fenómeno de interés en la actualidad educativa, en gran parte debido a la controversia generada por parte de ciertos sectores sociales, liderados, fundamentalmente por las familias y la Administración educativa.

## **2- El nacimiento de los sistemas educativos modernos.**

En el siglo XVIII, el movimiento de la Ilustración representó el germen para el desarrollo y la sistematización de los sistemas educativos nacionales modernos. La defensa de los planteamientos rousseanianos no dejó lugar a dudas: el ser humano libre sólo se entendía a través de los beneficios de la educación. Para J.J. Rousseau, la igualdad entre los varones se conseguiría a través de la instrucción como elemento liberador y la cuestión de la educación femenina irrumpió como elemento de debate en el pensamiento de la época, del que se hicieron eco, entre otros, pensadores como el Marqués de Condorcet.

El siglo XIX europeo asistirá a la incipiente evolución de los sistemas educativos en cada estado. En España, la Constitución de 1812 dedica el Título IX a la Instrucción Pública, en la cual se incluyó el mandato de apertura de escuelas de primeras letras, dirigidas a la enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo, así como a la doctrina del catecismo y a un conjunto de “obligaciones civiles”. A través del texto legislativo se creaba la Dirección General de Estudios, y en el artículo 25 se vinculaba el ejercicio de los derechos de ciudadanía, desde 1830, al aprendizaje de la lectura y la escritura.

En 1857, durante el reinado de Isabel II, ve la luz la Ley de Instrucción Pública o Ley Moyano, la primera ley de educación promulgada en territorio español. Mediante ésta se organizan los tres estratos de la educación: la enseñanza primaria, obligatoria hasta los 12 años y dependiente de los municipios o de la iniciativa privada, la segunda enseñanza, centrada en cada capital de provincia a partir de los institutos de bachillerato y de las escuelas normales de magisterio y la enseñanza superior vinculada a las universidades y a cargo del estado.

En el siglo posterior, nuestro país atravesará un extenso período en el cual las mudanzas sociales no acompañarán a los cambios en la legislación. Desde 1857 hasta 1970, fecha de aparición de la Ley General de Educación (LGE), España observa múltiples transformaciones; aquéllas que se suceden en más de cien años de historia de un país, enmarcadas en un determinado contexto

europeo y mundial.

La LGE, desarrollada en los últimos años de la etapa franquista, conllevó la modernización del sistema educativo español y fundamentó las bases para la escolarización plena de la población española. Si bien estableció la obligatoriedad de la escolarización a lo largo de ocho cursos, desde los 6 hasta los 14 años, la LGE conservó el sistema dual, en el que se fragmentaba la educación primaria y la enseñanza secundaria. La educación secundaria, carente de obligatoriedad, se encontraba dividida a su vez entre el Bachillerato y la Formación Profesional, alternativas que dirigían al alumnado hacia caminos diferenciados y que lo impelían a asumir a edades tempranas decisiones de relevancia para su futuro.

Habrà que esperar a la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (1990), para que se extienda la escolaridad obligatoria desde los 10 hasta los 16 años y se apueste por el principio de comprensividad, al reunir en la educación básica la enseñanza primaria y la educación secundaria obligatoria.

En España, la década de los 90 coincide en el tiempo con los primeros pasos de la LOGSE y con los inicios del impulso de las familias agrupadas en torno al movimiento de la desescolarización. Si se entiende el fenómeno socioeducativo a partir de la existencia de bucles en una espiral prolongada en el tiempo, se observarán los diferentes puntales o picos que han caracterizado al hecho educativo en relación con la sociedad y su evolución. La realidad del movimiento desescolarizador en España se corresponde con el desarrollo de la citada tendencia, fundamentalmente en EEUU y Europa, como fenómeno nacido en el seno de la sociedad occidental.

### **3- Algunos precedentes teóricos.**

Durante las décadas 60 y 70 del siglo XX, se asiste a la extensión y consolidación de los sistemas educativos europeos, que habían nacido y se habían desarrollado a partir del siglo XIX, inmersos en las relaciones entre política y educación y en la línea del germen ilustrado del siglo XVIII. En esta época, la población occidental se incorpora progresivamente y de forma generalizada a las aulas.

En 1970 los sociólogos franceses P. Bourdieu y J.-C. Passeron, publican *La Reproduction*.

*Éléments pour une théorie du Systeme d'enseignement*, texto crítico en relación al papel de la educación en la sociedad. Su aportación principal gira alrededor del concepto de violencia simbólica que ejerce la institución escolar a través de las relaciones de poder vehiculadas por medio de la acción pedagógica. La tesis, ya clásica, propuesta en su momento, se basaba en la afirmación de la escuela como reproductora y a su vez legitimadora del orden social dominante.

En 1964, en *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, los autores se habían referido a la posición de privilegio del estudiantado de clase alta en la esfera universitaria francesa, familiarizada con unos usos culturales y unos códigos lingüísticos compartidos por el ambiente universitario.

Pero, ¿qué trataban Bourdieu y Passeron de poner de manifiesto? Los autores, representantes de las teorías sociológicas de la reproducción, concordaban en subrayar el sentido reproductor de las relaciones de dominio y desigualdad existentes en la educación. Como sostiene Giroux (1998), el valor de la escuela se mide en función del grado con el que favorece la adaptación de determinados grupos a la sociedad, y no en función del grado en que los posibilita para tareas morales, intelectuales y de liderazgo político. Y precisa:

*“La pregunta ignorada es cómo trabajan en realidad las escuelas para producir desigualdades a nivel de clases sociales, raza, etnia y sexo, junto con los antagonismos fundamentales que les caracterizan. ¿De qué manera la dominación y subordinación son introducidas en el lenguaje, en los textos (a través de la exclusión) y en las prácticas sociales (expectativas reducidas)? ¿Cómo se expresa el poder dentro de las escuelas en relaciones que confirman a algunos grupos en tanto niegan a otros?”.* (Id.: 81).

Respuestas que han sido profusamente desarrolladas desde el citado conjunto de teorías de la reproducción, al sostener la ausencia de neutralidad de la educación y la intervención de la institución escolar en el mantenimiento de las condiciones de poder imperantes en la sociedad.

Con anterioridad a esta línea de contestación crítica se habían llevado a la práctica las experiencias pedagógicas de F. Ferrer i Guàrdia desde 1901 hasta 1909 – representante de la Escuela Moderna barcelonesa – o A.S. Neill, fundador en 1927 de la escuela de Summerhill, iniciativa que consiguió su mayor repercusión entre las décadas de 1960 y 1970. Precisamente, en 1960, en *Summerhill, a Radical Approach to Child Rearing*, el propio A.S. Neill da cuenta de los presupuestos con los que impulsó sus proyectos de escuela, tras haber trabajado como maestro en la escuela tradicional:

*“Bien, nos pusimos a hacer una escuela en la que dejaríamos a los niños en libertad de ser ellos mismos. Para este*

*objeto, tuvimos que renunciar a toda disciplina, a toda dirección, a toda sugestión, a toda enseñanza moral, a toda instrucción religiosa. ( ... ). Todo lo que requería lo teníamos: la firme convicción en que el niño es un ser bueno, y no lo contrario. ( ... ).*

*En mi opinión el niño es innatamente sensato y realista. Si se le deja entregado a si mismo, sin sugerencias de ninguna clase por parte de los adultos, se desarrollará hasta donde es capaz de desarrollarse. Lógicamente, Summerhill es un lugar en el que las personas que tengan capacidad innata y quieran ser sabios, serán sabios; mientras que quienes sólo sirvan para barrer, barrerán calles. Pero hasta ahora no hemos producido ni un solo barrendero. Y no lo digo con presunción, porque prefiero que una escuela produzca un barrendero feliz que un sabio neurótico.*

*¿A qué se parece Summerhill? Bueno, entre otras cosas, las lecciones son optativas. Los niños pueden asistir a ellas o no, durante años, si así lo quieren. Hay un horario, pero sólo para los maestros.*

*Por lo común, los niños tienen clases de acuerdo con su edad, pero a veces de acuerdo con sus intereses.( ... )".*  
(Neill 1978, 20).

A partir de la creencia en la bondad natural de la infancia, A.S. Neill describe algunas de las líneas más características de Summerhill. La crítica a la escuela común se explicita en un conjunto de cuestiones vinculadas con la coerción de la libertad del niño y de la niña y con la disciplina rígida, con la represión sexual o la instrucción religiosa férrea. Se aborda además la importancia del componente afectivo en la educación, así como el objetivo fundamental de la vida y la educación, consistentes en el hallazgo de la felicidad: *grosso modo*, estas líneas serán recogidas y ampliadas, posteriormente, desde el movimiento de la desescolarización.

En los años 60, surgen un conjunto de voces críticas con la educación tradicional, que han bebido de las fuentes precedentes y que se interrelacionan entre si.

I. Illich, ideólogo fundamental del movimiento de la desescolarización, con *Deschooling society* en 1971 niega la legitimidad del estado para educar, ya que el curriculum oculto escolar dirige a cada persona en la sociedad de consumo. En sustitución a la institución escolar, Illich propone la determinación de las oportunidades educativas en una sociedad organizada en redes educadoras.

Las críticas irán engrosándose a partir de las aportaciones relacionadas y diversas de teóricos y teóricas de la pedagogía, que expresan sus nuevos y arriesgados planteamientos respecto a la sociedad y la educación – en una época en la que los horizontes de la tecnología se vislumbraban prometedores para el desarrollo de las distintas propuestas de desescolarización -.

J. Holt publica *The Underachieving School* en 1969. En estas páginas establece su visión acerca de la función negativa de la escuela y la imposibilidad para conseguir sus objetivos iniciales:

*“Nuestra sociedad demanda a las escuelas que hagan tres cosas por y con los niños: primera, transmitirles las tradiciones y valores superiores de nuestra propia cultura, segundo, familiarizarles con el mundo en el que viven; tercera, prepararles para el trabajo y, si es posible, para el triunfo. Todas estas tareas las ha desempeñado tradicionalmente la sociedad, la propia comunidad. Las escuelas no realizan bien ninguna de ellas. Ninguna de ellas puede ni debe ser desempeñada única o exclusivamente por las escuelas. Uno de los orígenes de los problemas y dificultades de las escuelas es que se les han asignado demasiadas funciones que no son propia o exclusivamente suyas.*

*Las escuelas deberían ser una fuente, pero no la única, de la que los niños, pero no sólo los niños, pudieran extraer todo lo que necesitan y desean para resolver el problema de su propia educación”.* (Holt 1977, 12).

De la misma forma que la escuela demostró no haber desempeñado las funciones encargadas por la sociedad, J. Holt subraya la mayor eficacia educativa a favor de la comunidad. Holt vinculará 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 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.

Como se ha señalado, las posiciones respecto a la desescolarización diferirán en función de las puntualizaciones precisadas por los diferentes teóricos y teóricas. Goodman publica en 1964 *Compulsory Mis-education*, ensayo en el que versa sobre los tres niveles de la educación primaria, secundaria y superior. En relación a la enseñanza primaria, afirma:

*“La educación es una función comunitaria natural que acontece inevitablemente, dado que los jóvenes se desarrollan sobre la base de sus mayores, en dirección a sus mismas actividades y adentrándose (o enfrentándose) en sus instituciones, al mismo tiempo que aquellos nutren, enseñan, entrenan, explotan y abusan de los jóvenes. (...) La escolarización formal es un lógico auxiliar de este proceso inevitable, ya que una actividad se aprende mejor aislándola y prestándole una atención especial, sobre todo con la ayuda de una persona dedicada expresamente a su enseñanza. Esto no quiere decir que el complicado artificio de un sistema escolar tenga nada que ver con la educación y, desde luego, con la buena educación”.* (Goodman 1976, 22).

En referencia a la extensión de la enseñanza obligatoria – hoy, de hecho, prolongada hasta los dieciséis años - sostiene que “la educación debe ser voluntaria y no obligatoria, puesto que no se da ningún crecimiento hacia la libertad si no es por una motivación intrínseca. (...). Debemos reducir más bien que extender el sistema escolar monolítico actual”. (Id.: 75). E.Z. Friedenberg

(1993) concreta una serie de propuestas alternativas que Goodman había expuesto en 1964, entre las que se encuentran la no utilización del edificio escolar para algunas clases – y a su vez la asignación de maestros y la utilización de la ciudad como una escuela, en sus propias calles, cafeterías, museos o parques - el recurso a los adultos en sus diferentes profesiones para proceder a la instrucción de la infancia, la descentralización de escuelas urbanas en pequeñas unidades dedicadas al debate, al juego y a la enseñanza formal o la supresión de la obligación de asistencia a las aulas.

### **Sociedad y modelos de educación.**

Las correspondencias entre la escuela y la sociedad han caracterizado la evolución de los modelos educativos a través del tiempo. Un determinado modelo antropológico conlleva la concreción de un conjunto de características en el sistema escolar: se habla de una educación determinada para una sociedad concreta. A su vez, la evolución de la sociedad incorpora y transforma las características del sistema educativo para adaptarlo a sus necesidades formativas. De esta forma, a lo largo de la historia cada sociedad ha configurado su propio modelo de instrucción en relación a sus intereses y necesidades. Es posible referenciar lo mencionado con dos ejemplos: a partir del modelo educativo espartano – basado en la educación del héroe que recibe formación militar para la defensa de la polis - o de la educación del “hombre nuevo”, relacionada con la doctrina socialista, en aras de su participación social, profesional y cultural.

Sin embargo, la sociedad actual, lejos de caracterizarse por una homogeneidad en el planteamiento de sus valores dominantes, se encuentra signficada por el eclecticismo y la diversidad. A modo de muestra, es un hecho que las nuevas estructuras familiares conviven con la familia tradicional y las modalidades profesionales clásicas coexisten junto a nuevas formas laborales nuevas como el teletrabajo.

En el espacio educativo, las modificaciones más o menos recientes en el currículum han pretendido ofrecer una respuesta a las necesidades de la nueva ciudadanía; como muestra, la LOGSE incorporó la educación en valores y los temas transversales en el curriculum educativo. Una vez más, la relación entre la política - en su acepción de actuación del estado en beneficio de la sociedad – y la educación se vuelve patente bajo los vínculos entre los intereses colectivos y los objetivos de la educación escolar.

Por añadidura, se ha hablado del papel de la educación en una sociedad en crisis. Torres (2001) ha



analizado las relaciones entre sociedad, política y educación, en un momento en el que el capitalismo de fin de siglo pretende afianzarse como el único modelo posible de sociedad, en cuanto a la organización laboral, de la producción o de la distribución. El autor mantiene que en una reestructuración del capital, el sistema educativo también se verá afectado, de modo que éste podrá verse sometido a las mismas reglas que la producción o el comercio – bajo el recorte o en la ausencia de fondos económicos que posibiliten la mejora de la calidad de la educación que el estado debe ofertar a la ciudadanía -. La relación establecida queda reflejada de esta forma:

*“La institución escolar es considerada de vital importancia en el desarrollo económico de las naciones y en la construcción de los mercados transnacionales. Pero este volver la cabeza hacia el sistema educativo es más acentuado en momentos de crisis o de reestructuración de los mercados de la producción, distribución y consumo de bienes. En tales momentos, los discursos oficiales y las líneas de trabajo que se promueven tanto desde los Gobiernos y las Administraciones educativas como desde los centros de poder económico casi siempre pasan también a ocuparse de las funciones que es más urgente que desempeñen las instituciones escolares y, por ello, de la estructura del sistema escolar y de los contenidos que se deben trabajar en las aulas”.* (Id.: 28).

Por lo tanto, es posible esbozar una interpretación a la desescolarización, basada tanto en las cuestiones relacionadas con la crisis del sistema educativo occidental, como con las dificultades actuales de la escuela para dar respuesta a los conflictos o demandas de la sociedad. En España, en las últimas décadas, al igual que en otros países en los que el movimiento ha germinado, se ha asistido a la aparición y al desarrollo de iniciativas vinculadas con los planteamientos clásicos desescolarizadores formuladas a partir de la década de los 60.

Según Del Pozo (2004), la mayoría de los teóricos de la desescolarización comparten premisas comunes – a pesar de sus diferencias o matices – a partir de la sustitución del proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional de carácter formal, por el conjunto de experiencias de carácter informal, que convierten a la sociedad en una especie de aula global, en la cual se generan conocimientos útiles, nacidos de la realidad cotidiana. En los años 70, la desescolarización era un movimiento que llegó a entenderse, en cierta forma, como parte de la utopía, mientras que en la actualidad discurre parejo a las posibilidades ofrecidas por Internet. A partir del movimiento de la desescolarización o *unschooling*, se ha generado la *homeschooling* o escolarización en el hogar, con marcadas repercusiones en la práctica educativa. El *unschooling* y el *homeschooling* comparten el rechazo a la escolarización obligatoria y al sistema educativo establecido, aunque los motivos de fondo pueden variar. John Holt ha sido el líder de la *homeschooling* que nace en EEUU

a fines de los 70, en el 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”. (Id.: 297).

El *Homeschooling* existe como una opción minoritaria en España, que paulatinamente ha crecido en los últimos años. Las cifras estimadas divergen en relación al número de familias acogidas a la corriente desescolarizadora: un millar de familias según Alá, X. (2003) y en las estimaciones de la Asociación para la Libre Enseñanza (ALE), se ofrece la cifra de 2000 familias acogidas al movimiento, aunque sólo se registran 400 en la asociación. García de Rivera, M. (2009, 275) indica que “*educación en el hogar o educar en casa*, es el proceso mediante el cual se persigue la educación de los niños exclusivamente en el contexto del hogar familiar o en círculos un poco más amplios (vecindarios, parroquias, etc.), pero en todo caso fuera de las instituciones tanto públicas como privadas”. En España, el movimiento se ha desarrollado paralelamente al vacío legal existente al respecto.

En la Constitución Española, el artículo 27 del Título I – dedicado a la educación – reconoce la libertad de enseñanza con carácter obligatorio y gratuito. Los poderes públicos garantizan el derecho a la educación mediante unha programación general de la enseñanza, correspondiente con la participación efectiva de todos los sectores afectados y con la creación de centros docentes. En el punto 3 del citado artículo se advierte de la responsabilidad de los poderes públicos como garantes del derecho de los padres a que los hijos reciban una educación moral y religiosa acorde con sus propias convicciones. El punto 7 nuevamente se refiere a los padres, en donde se garantiza que tanto ellos como el profesorado y en su caso el alumnado, intervendrán en el control y en la gestión de los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos. Se observa que las líneas básicas de la Carta Magna obvian pronunciarse respecto al posible derecho de padres y madres a la elección libre de cualquier otra opción divergente de la escolarización.

En la década de los años 90 los medios de comunicación comienzan a trasladar a la luz pública los primeros casos de familias que en el estado español deciden no llevar a sus hijos a la escuela. Por esa época, ya se editaban en Alicante los primeros boletines de la revista “Crecer sin Escuela”, centrada en la temática de referencia.

De unos años más tarde data el reportaje “Crecer bien sin ir al colegio”, publicado en El Magazine El Mundo en enero de 2007, en cuyo contenido se da cuenta de la implicación de padres y madres en la educación de sus hijos e hijas en casa, tras haber asumido la decisión consciente de prescindir

de la escolarización en la escuela. En este sentido, el artículo incide especialmente en el fomento del aprendizaje autodidacta de niños y niñas, por lo que los progenitores tampoco asumirían el rol tradicional del profesorado. Los recursos se desplegarían en un amplio elenco, desde el aprovechamiento de las posibilidades de las bibliotecas y el amplio material audiovisual, la utilización de Internet y sus recursos educativos, hasta el tiempo compartido en conversaciones, actividades o viajes.

De hecho, Belando (2009) cita como fuente a la ALE, para describir las dos modalidades existentes de práctica del *Homeschooling*: dar de baja al menor en el centro educativo para hacer constar que son los padres quienes asumen la responsabilidad de educar a sus hijos, o cambiar al niño de centro e inscribirlo en una escuela a distancia, como la escuela Clonlara.

La Escuela Clonlara fue fundada en 1967 en Michigan por la doctora Pat Montgomery con el objetivo de ofrecer una alternativa educativa. En la actualidad ofrece sus recursos a través de Internet, para conformar un curriculum adaptado y flexible; su sistema de educación a distancia opera desde 1979 y proporciona apoyo al *Homeschooling*. Por su parte, la ALE trabaja desde 2002 a favor, entre otros objetivos, del reconocimiento legal de la mencionada opción educativa y en nuestro país se ha convertido en la punta de lanza del movimiento, debido a sus realizaciones y presencia en la sociedad.

Entre las motivaciones que los progenitores aducen para adherirse al movimiento del *Homeschooling*, en palabras de Alá, X. (2003), se sitúan:

3. motivos psicológicos, en relación a cuestiones asociadas a la forma de vida y a la negativa en delegar el cuidado y atención de hijos e hijas en aspectos dietéticos, éticos y morales;
4. la convicción de que en el hogar se puede alcanzar una educación de tanta calidad como en el colegio.

A estos motivos suelen sumársele aquéllos otros de corte ideológico, basados en el desacuerdo de los progenitores con la visión del mundo que se da en los centros de enseñanza y además en contra de los valores sexistas, competitivos o consumistas que puede transmitir el alumnado; así como en razones de corte religioso, como la voluntad de transmisión de unos valores para los que la escuela no es considerada el marco apropiado. (Belando, 2009).

## 5- A modo de conclusión.

El desarrollo de la *Homeschooling* representa un fenómeno característico de las sociedades occidentales desarrolladas, en las cuales se han consolidado los ideales del pensamiento ilustrado. En los países empobrecidos o en vías de desarrollo, las estadísticas de escolarización distan considerablemente de alcanzar las cifras de los países desarrollados. En 1996, la Comisión del Informe Delors sostenía la necesidad de dirigirse hacia el concepto de “sociedad educativa”, bajo el auspicio de que toda vida personal o profesional es susceptible de ser objeto de aprendizaje y acción. Pero entre sus páginas, el Informe señalaba que la educación básica debía extenderse aún, en todo el mundo, a 900 millones de adultos analfabetos, 130 millones de niños y niñas sin escolarizar y a aquéllos y aquéllas, que, superando la cifra de 100 millones, abandonaban la escuela antes de tiempo.

El marco de la desescolarización, tanto en su vertiente de *unschooling* como de *homeschooling*, ha crecido en consonancia al desarrollo de las nuevas tecnologías, que han permitido el contacto entre grupos con intereses vinculados entre sí. Además, hoy Internet interviene como un recurso educativo global, independientemente del contexto educativo formal, no formal o informal, lo que ha venido a facilitar, en ciertos casos, la escolarización en el hogar de familias establecidas en el medio rural. Por otra parte, conceptos como la “ciudad educadora” que incluyó E. Faure (1973) en el Informe para la Unesco “Aprender a ser. La educación del futuro”, o “las redes” de las que se hizo eco I. Illich, se vinculan al presupuesto de presencia en la colectividad a través de los valores de solidaridad y participación colectiva, en una sociedad vertebrada por las nuevas tecnologías. En este sentido, un ejemplo de ello estaría representado por los Bancos de Tiempo, impulsados desde hace algunos años fundamentalmente a nivel local, y en el que la ciudadanía puede intercambiar libremente y de una manera informal servicios educativos.

Además, hoy la ciudad educadora simboliza una realidad contemplada desde un enfoque amplio en el espacio pedagógico; vinculada a los lazos educativos establecidos tanto en la educación no formal como informal: a través del departamento didáctico de museos y otras instituciones, en las guías turísticas urbanas o rurales o en la recuperación etnográfica de tradiciones culturales.

La desescolarización es un movimiento que se ha desarrollado en plena etapa democrática y que ha eclosionado unos 20 años después de la promulgación de la LGE (1970), legislación básica en el proceso de modernización educativa del país. Una lectura detenida de las motivaciones de las familias adherentes al movimiento revela la identificación de la problemática expuesta a lo largo

de las cuestiones desarrolladas en las teorizaciones de la misma y de las que el presente texto ha aproximado algunas de las más relevantes. Junto a los puntos clásicos, la escuela actual debe hacer frente a un conjunto de controversias asociadas a los cambios sociales más próximos, entre los que se encuentran el creciente abandono escolar del alumnado con anterioridad a la finalización de los años de escolaridad obligatoria, la conflictividad escolar expresada en casos de violencia física o psicológica, el acceso masivo a la escolarización del alumnado inmigrante – con las dificultades asociadas - culturales o lingüísticas -, o la transformación del rol docente y la pérdida de autoridad del mismo.

En la actualidad, la educación libre y gratuita constituye un derecho fundamental garantizado por la Carta Magna de 1978. Hasta alcanzar esta conquista y garantía social, la sociedad occidental ha atravesado escollos y dificultades en la lucha por el acceso a la educación. Es posible, entonces, lanzar el presente interrogante a la sociedad: ¿derecho a la libre creación y elección de fórmulas educativas o sostenibilidad de la confianza en el sistema público de educación?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alá, X. (2003). Homeschool: una alternativa viable para una educación libre. *Aula de Innovación Educativa*, 120, 81.
- Belando, M<sup>a</sup>.R. (2009, noviembre). *La escuela hoy. La teoría de la educación en el proceso selectivo de construcción del conocimiento*. Ponencia presentada en el XVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación “La Escuela Hoy. La Teoría de la Educación en el Proceso colectivo de Construcción del Conocimiento”. Universidad de Oviedo.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza, Ediciones UNESCO.
- Comisión Internacional sobre Educación (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Compendio*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Del Pozo, M<sup>a</sup>. del M. (2004). Corrientes críticas de la Escuela como Institución. En Del Pozo, M<sup>a</sup>. del M. (Ed.), *Teorías e Instituciones contemporáneas de educación* (pp. 291-314). Madrid:

Biblioteca Nueva.

Friedenberg, E.Z. (1993). Paul Goodman. *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, Vol. XXIII, 3-4, 609 – 631.

García de Rivera, L. (2007, enero). 2007. Crecer bien sin ir al colegio. *Magazine El Mundo*, 381, 14 – 17.

García de Rivera, M. (2009). Homeschooling: la responsabilidad de educar en la familia. *Educación y futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 20, 273 – 284.

Giroux, H. (1998). Las políticas de educación y cultura. En H. Giroux, P. McLaren (Eds.), *Sociedad, cultura y educación* (pp. 79-86). Madrid: Miño y Dávila.

Goodman, P. (1976). *La des-educación obligatoria*. Barcelona: Fontanella.

Holt, J. (1977). *El fracaso de la escuela*. Madrid: Alianza.

Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.

Neill, A.S. (1978). *Summerhill. Un punto radical sobre la educación de los niños*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.

## REFERENCIAS LEGISLATIVAS

Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 311 (29 de diciembre de 1978), págs. 29313-29424.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 187 (6 de agosto de 1970), págs. 12525-12546.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 238 (4 de octubre de 1990), págs. 28927-28942.

## REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Constitución de 1812. [http://es.wikisource.org/wiki/Constituci%C3%B3n\\_espa%C3%B1ola\\_de\\_1812](http://es.wikisource.org/wiki/Constituci%C3%B3n_espa%C3%B1ola_de_1812) Consulta: (10 junio 2011)

Ley Moyano de Instrucción Pública de 1857.

[http://es.wikisource.org/wiki/Ley\\_Moyano\\_de\\_Instrucci%C3%B3n\\_P%C3%ABlica\\_de\\_1857](http://es.wikisource.org/wiki/Ley_Moyano_de_Instrucci%C3%B3n_P%C3%ABlica_de_1857)

Consulta: (12 junio 2011)