



PRÓLOGO
MARINA GARCÉS

LAS FALSAS ALTERNATIVAS

PEDAGOGÍA LIBERTARIA Y NUEVA EDUCACIÓN

Ani Pérez
Rueda



Nuevas metodologías, viejos fines

En el mundo actual, caracterizado por la incertidumbre y la precariedad, andamos desesperadas por encontrar algunas certezas estables: queremos respuestas que nos resuelvan, instrucciones que seguir, recetas que podamos aplicar de inmediato. Escasean la esperanza y el tiempo para soñar juntas y quizás incluso nos falte conciencia de que esa construcción colectiva es valiosa e imprescindible. Decía Marina Garcés:

La educación, el saber y la ciencia se hunden también, hoy, en un desprestigio del que solo pueden salvarse si se muestran capaces de ofrecer soluciones concretas a la sociedad: soluciones laborales, soluciones técnicas, soluciones económicas. El solucionismo es la coartada de un saber que ha perdido la atribución de hacernos mejores, como personas y como sociedad. Ya no creemos en ello y por eso le pedimos soluciones y nada más que soluciones. No contamos ya con hacernos mejores a nosotros mismos, sino solamente en obtener más o menos privilegios en un tiempo que no va a ninguna parte, porque ha renunciado a apuntar a un futuro mejor.⁶³

La pregunta importante de esta época, al menos si nos referimos a innovación educativa, ya no es el para qué o el qué. El cómo ha desplazado al resto de interrogantes casi por completo y ahora todo parece girar únicamente en torno a las metodologías y las técnicas. Así lo justifica María Acaso, experta en pedagogías alternativas y habitual colaboradora de la Fundación Telefónica:⁶⁴

63. Garcés, *Nueva ilustración radical...*, op. cit., p. 8.

64. A pesar de la fundación con la que colabora, Acaso se describe a sí misma como «revolucionaria educativa» y ha acuñado términos como «edupunk» o «REDUVO-lución», que pretenden sonar radicales o transformadores pero son innecesarios: o bien sus significados son muy vagos o bien ya existía otra expresión para nombrar dichos conceptos. En *marketing* esta estrategia es conocida como *naming* («dar nombre») y es una de las primeras fases en el proceso de creación de una marca.

Llevo trabajando más de veinte años en el terreno de la educación, y desde los inicios de mi carrera en la Universidad Complutense de Madrid, he ido comprobando como la realidad de que el sistema educativo actual está obsoleto y es necesario y urgente un cambio de paradigma. Dentro de este contexto, mis intereses se centran en llevar a las prácticas de los profesionales de la educación dicho cambio de una manera práctica, a partir de cinco marcos de acción concretos que suponen una auténtica revolución educativa y con una idea principal: lo importante en el siglo XXI no será el QUÉ (los contenidos) sino que será el CÓMO (las metodologías).⁶⁵

Uno de los muchos proyectos que apostaron por lo metodológico y que además vincula la innovación educativa a la innovación empresarial es Escuelas Creativas, un programa de la Fundación Telefónica que pretendía trasladar a la educación la metodología innovadora que utilizaba Ferran Adrià en su restaurante El Bulli. En el vídeo de valoración del proyecto,⁶⁶ el conocido cocinero se mostraba muy satisfecho de haber podido compartir su enfoque empresarial y su metodología de trabajo con los profesores participantes, a los que describía como líderes dispuestos a dirigir el cambio educativo hacia una escuela innovadora. Aunque es probable que el alcance que este proyecto concreto haya podido tener en las aulas de quienes recibieron su formación sea pequeño, iniciativas como esta han contribuido a crear en la opinión pública la idea de que el mal funcionamiento de la escuela es fundamentalmente un problema metodológico.⁶⁷ O peor: que las nuevas metodologías serán la

65. Grupo de Educación de Matadero Madrid: *Miembros*, s. f., bit.ly/3Eml6jD.

66. El vídeo, titulado *Escuelas Creativas. Ferran Adrià valora los resultados del proyecto*, está disponible aquí: bit.ly/3y7AbUu.

67. Otro ejemplo de esto fue la publicidad de una conocida cadena de clínicas de odontología que decidió contar con Javier Espinosa, Premio Nacional de Educación 2015 y experto en gamificación, para vender sus servicios. El anuncio que se emitió en 2017 y formaba parte de la campaña «Dentro del Método» mostraba al profesor, a algunas de sus compañeras y a su alumnado hablando de su

solución a problemas como el paro, como si fuera una escuela desfasada lo que empuja a las jóvenes a una vida de precariedad y explotación. En otras palabras, se ha grabado en el imaginario colectivo que las nuevas metodologías nos harán más empleables: «las familias demandan nuevas metodologías porque asumen el discurso de que si no se encuentra empleo es porque la enseñanza está anticuada, es tradicional, conservadora y poco “dinámica” para las exigencias de una sociedad cambiante».⁶⁸

Como advierte Cuevas Noa: «hay hoy mucho mayor interés por los enfoques *micro*, psicologicistas y tecnicistas en la educación que por hacerse las grandes preguntas acerca de la finalidad y el sentido de la formación humana».⁶⁹ Del mismo modo, coincidimos con Ana Sigüenza cuando afirma que las pedagogías alternativas parecen más preocupadas por las microtecnologías de enseñanza-aprendizaje que por el cuestionamiento de la realidad social.⁷⁰ Esto no quiere decir que los métodos y las técnicas no nos parezcan importantes: lo que nos preocupa es que estas ocupen todo el debate pedagógico actual y no quede apenas espacio para reflexionar sobre cuestiones como los contenidos o los fines de la educación —sobre los que volveremos más adelante— que han pasado a considerarse temas de poco interés. También nos inquieta que, mientras que en el pasado las técnicas de Freinet o

estupenda metodología y terminaba con el eslogan «las cosas importantes solo se consiguen con un método que funciona», así como con la revelación sorpresa de que se trataba de un anuncio de dentistas. Es curioso que la cadena haya quebrado recientemente mientras salían a la luz acusaciones de estafa y mala praxis.

68. Fernández Liria, García Fernández y Galindo Fernández, *Escuela o barbarie...*, *op. cit.*, p. 194. No es difícil encontrar en los medios referencias a esta demanda de nuevas metodologías por parte de las familias. Sirva de ejemplo este fragmento publicado en un diario progresista: «A partir de casos de Barcelona, el Síndic se fija en algunos de los centros públicos con más solicitudes por la adopción de metodologías más vivenciales, como el trabajo por proyectos o por rincones, que suelen tener un tipo de alumnado más acomodado que los de su entorno más inmediato» (Pau Rodríguez: «La innovación educativa ante la segregación escolar», *eldiario.es*, 9 de noviembre de 2016, bit.ly/3Em9FIW).

69. Francisco José Cuevas Noa: «La línea rojinegra educativa del anarquismo español», *Historia Actual Online*, n.º 21, 2010, pp. 101-109, esp. p. 14, bit.ly/319nex1.

70. Ana Sigüenza: «Pedagogía libertaria», *Tierra y Libertad*, n.º 253, 2009, bit.ly/3bgX11q.

los círculos de cultura de Freire se difundían entre el profesorado haciendo siempre referencia a una intencionalidad política deliberada y explícita, hoy las nuevas metodologías se presentan como apolíticas o neutrales, de sentido común.⁷¹ Desde esa ocultación de sus fines, se plantea un cambio gatopardiano, de cambiar todo para que nada cambie, de alterar lo superficial para que lo estructural se vuelva más fácilmente aceptable y permanezca intacto e incuestionado, de cambiar los medios para poder conservar los fines.

Por eso, es preciso preguntarnos a quién beneficia que en el neoliberalismo pueda hablarse tanto sobre metodologías sin vincularlas a un análisis crítico sobre las finalidades que cumplen en la sociedad actual, que incluso pueden no coincidir ya con aquellas para las que fueron pensadas inicialmente. De hecho, el capitalismo ha conseguido apropiarse —en el sentido de «expropiar», pero también de «hacer pasar como propio»— de ideas y estrategias que tuvieron origen en los márgenes desde los que se le ha opuesto lucha. En palabras de Ruiz, Narváez y Silva:

... hemos constatado que son las grandes corporaciones empresariales y financieras, así como filantropistas —Banco Santander, BBVA, Telefónica, Inditex, La Caixa, IBM, Ashoka...— las que están dictando la teoría y la práctica de este modelo de educación mediante la expropiación de los métodos que crearon las pedagogías transformadoras —Freinet, Freire, Ferrer y Guardia, Giner de los Ríos, etc. [sic]— que ahora se ponen al servicio de una escuela sometida a la economía capitalista globalizada —es decir, de los intereses de las grandes corporaciones— y en contra

71. Esto ayuda a entender afirmaciones como esta, aparecida en un artículo de un diario progresista al hilo del proyecto de innovación educativa que los jesuitas llevaron a cabo en varias de sus escuelas en 2015 y que fue ampliamente difundido: «El modelo educativo que los jesuitas [sic], por ejemplo, van a consolidar no es de derechas ni de izquierdas. Es el modelo disruptivo de una escuela democrática y creativa adaptada a los requisitos de la sociedad intercultural y compleja del siglo XXI» (Martínez-Celorrío, «El modelo agotado de secundaria en la escuela conservadora pública y el horizonte de los jesuitas»..., *op. cit.*).

de las personas. Efectivamente, los métodos que buscan la transformación social se emplean ahora para asegurar la adaptación social e impedir cualquier atisbo de esperanza para la inmensa mayoría de la humanidad.⁷²

Esta expropiación ha ocurrido con el beneplácito de una parte de la izquierda, que de pronto se ha sentido reconocida en sus aportes y se ha regocijado biempensante en la idea de contar con nuevos aliados entre los grupos de poder. Algunas menos confiadas se han dedicado a advertir que, mientras el capitalismo resignificaba términos para vaciarlos de contenido político transformador, el profesorado estaba aceptando y naturalizando el lenguaje de la empresa barnizado de progresismo. Por eso, ya no nos sorprende que las grandes corporaciones, los medios de comunicación de masas y los partidos políticos de derechas proclamen las ventajas de las metodologías activas, el trabajo por proyectos o el aprendizaje cooperativo, que consideran más eficaces para el desarrollo de las llamadas «competencias». En otras palabras, las metodologías alternativas se han convertido en una inversión en busca de mayor rentabilidad y en un medio para perpetuar las desigualdades sociales bajo una apariencia de transformación.

La Associació de Mestres Rosa Sensat comparte esta misma preocupación en torno a determinadas pedagogías innovadoras que colocan la educación al servicio de la economía: «hacen bandera de su capacidad de adaptación a los nuevos tiempos, de su focalización en la metodología, en sintonía con los tiempos líquidos que vivimos, y [...] se alinean sin complejos con las prioridades dictadas por organismos como la OCDE».⁷³ Según Ruiz, Narváez y Silva, los dueños del capital, especialmente las grandes corporaciones que invierten en educación, necesitan entrenar al capital humano para aumentar su productividad en el desarrollo de proyectos colectivos y para ello se están sirviendo

72. Ruiz, Narváez y Silva, *Desmontando la escuela neoliberal...*, *op. cit.*, pp. 9-10.

73. Associació de Mestres Rosa Sensat, «Una perspectiva (escolar)»..., *op. cit.* (traducción propia).

de los «métodos que las pedagogías de la transformación han diseñado con el fin de lograr la emancipación de la humanidad y que han sido expropiados por el capital para un fin bien distinto: la perpetuación de las desigualdades sociales».⁷⁴ Así, aunque el trabajo cooperativo es una metodología que ha sido a menudo pensada en relación con unos fines de apoyo mutuo, de valoración de la diversidad y de redistribución, las empresas son hoy conscientes de que «lo más importante para combatir a la competencia es la cohesión y la cooperación interna de la empresa, los valores de trabajo en grupo y la capacidad de participar y aportar ideas y activismo»,⁷⁵ por lo que no es de extrañar que reclamen una educación basada en la cooperación y no en la competitividad. No olvidemos, eso sí, que la plusvalía que se genere colectivamente gracias al entrenamiento en tareas cooperativas no será repartida entre quienes la generaron, sino acumulada por quienes están dictando la incorporación de estas nuevas metodologías. De ahí que hablemos de nuevas metodologías y viejos fines: por muy diferente que pueda ser el futuro entorno al que se espera que se adapten las alumnas, el objetivo sigue siendo su incorporación al mercado laboral en las mejores condiciones para los empresarios.

Libres y felices

Hay unas pedagogías que podríamos llamar «cándidas» —por Cándido de Voltaire—, que hacen una pedagogía y una escuela fuera del mundo, como si los condicionamientos socioeconómicos y culturales no contaran. Una escuela con reglas propias, donde lo que prima es el deseo y las emociones de los individuos, donde se renuncia a la

74. Ruiz, Narváez y Silva, *Desmontando la escuela neoliberal...*, op. cit., p. 42.

75. Fernández Liria, García Fernández y Galindo Fernández, *Escuela o barbarie...*, op. cit., p. 16.

*intervención pedagógica explícita y directa para hacerlo de manera invisible y aparentemente inocua, donde parece que lo único que cuenta es la familia, los vínculos personales y el desarrollo interior de los niños, sin nunca entrar en conflicto con el entorno y con la realidad.*⁷⁶

A pesar de que la cuestión de los fines ha sido desplazada a un lugar secundario en el debate pedagógico, sí hay una serie de afirmaciones relativamente extendidas sobre para qué deberían servir la educación en general y la escuela en concreto. Por ejemplo, hoy se repite como parte del sentido común que lo más importante es que nuestras hijas puedan ser felices, conectar con sus intereses y conocerse a sí mismas. Basta un vistazo rápido a la prensa para cruzarse con afirmaciones en este sentido: según Montserrat del Pozo, emprendedora social de Ashoka y a la que se describe como experta en innovación educativa, «hay que dar mucha importancia a que el alumno se encuentre con él mismo, que esté contento de él mismo, que tenga también metas a alcanzar»;⁷⁷ para Francisco Cid, premio a la Excelencia e Innovación Educativa, «lo fundamental es que el niño sea feliz»;⁷⁸ Richard Gerver, un conocido gurú de la innovación y discípulo del también famoso Ken Robinson, afirma que «los niños felices son los que más y mejor aprenden»;⁷⁹ y según Agnès Barba, directora del centro Els Encants, perteneciente a la red de Escola Nova 21, «a la escuela no vamos a aprender conocimientos, sino a vivir, a crecer como persona, aportar el máximo a la sociedad y a ser felices».⁸⁰ En cuanto a las escuelas alternativas, así

76. Associació de Mestres Rosa Sensat, «Una perspectiva (escolar)»..., *op. cit.* (traducción propia).

77. Pablo Pazos: «Montserrat del Pozo: "Hay alumnos que se sienten como una mesa, pero todos son inteligentes"», ABC, 17 de julio de 2015, bit.ly/3b1TyOM.

78. Francisco Jiménez: «Francisco Cid, premio a la Excelencia e Innovación Educativa: "Lo fundamental es que el niño sea feliz"», *eldiario.es*, 28 de noviembre de 2016, bit.ly/3vXFLrl.

79. Pilar Álvarez: «Richard Gerver: "Hay demasiadas modas pasajeras en la educación"», *El País*, 4 de octubre de 2017, bit.ly/3vSeqqz.

80. Ivanna Vallespín: «Una escuela en la que se aprende a vivir», *El País*, 25 de marzo de 2019, bit.ly/3mlaOKo.

empezaba un artículo que se publicó cuando estas comenzaron a tener mucha presencia en los medios:

*Aulas llenas de cojines y colchonetas. Un uniforme que consiste en unas cómodas zapatillas de andar por casa. Muebles hechos a la medida de los más pequeños. Interacción con la naturaleza. Y como deberes, ser feliz y saber valorarse a uno mismo.*⁸¹

Además, especialmente en este ámbito de las pedagogías alternativas se ha generalizado la idea de que el objetivo prioritario de la educación es el de satisfacer las necesidades de las criaturas de manera respetuosa, permitiendo un desarrollo no dirigido por las personas adultas, lo que coincide con la definición de educación libre que propone Carbonell.⁸² Para este autor, las escuelas libres se caracterizan por «el respeto al proceso del libre desarrollo de la infancia, la confianza en la posibilidad de construirse a sí misma y la no interferencia por parte de las personas adultas en las elecciones y decisiones que vaya tomando en su andadura educativa».⁸³ Desarrollo personal, libertad individual y felicidad van estrechamente de la mano en los discursos de estas escuelas.

Una de las que más ha reivindicado esta tríada es **Summerhill**, una escuela libre —ahora autodenominada «democrática»— de las más antiguas y reconocidas, pues lleva en funcionamiento desde 1921. La conquista de la felicidad y la posibilidad de encontrar el propio camino son prioridades allí, donde «las emociones y los sentimientos, el juego y el placer, la ausencia de imposiciones y castigos, la libertad individual por encima de la colectividad, y el respeto y la confianza en la bondad natural del niño» son

81. María Neuvapert: «Clases sin pizarra, matrícula de honor en humanidad», *eldiario.es*, 1 de enero del 2015, bit.ly/3Elr5Wo.

82. Jaume Carbonell: *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*, Octaedro, Barcelona, 2015.

83. *Ibid.*, p. 99.

pilares.⁸⁴ Su fundador, Alexander Sutherland Neill, escribió, por ejemplo, que «lo que en última instancia es importante no es saber, sino sentir»⁸⁵ y que «la necesidad de la felicidad del niño debería ser la meta en todos los sistemas educacionales. En cuanto a la escuela, ésta debería ser juzgada por los rostros de los pupilos y no por los resultados académicos».⁸⁶ Como afirma García, Neill nació en la época victoriana y era fruto de su tiempo; por lo tanto, su propuesta educativa era una reacción a un «periodo de una moral especialmente represiva».⁸⁷ Sin embargo, Zoe Readhead, su hija y actual directora de la escuela —cuya cuota oscila entre 8.568 y 14.889 libras anuales para el alumnado interno y entre 3.735 y 8.931 para los pocos que no viven allí—, mantiene hoy la misma filosofía:

*La gente empieza a darse cuenta de que la felicidad o la satisfacción con la propia vida, el bienestar emocional, son más importantes que los contenidos del aprendizaje, y me gusta pensar que dentro de veinte años habrá muchas más personas liberales y libres.*⁸⁸

Ante este panorama, es preciso plantearnos qué se esconde tras este énfasis en lo emocional que ha inundado lo educativo. Sin embargo, poner la duda sobre la mesa puede hacerte sonar autoritaria o enemiga de la infancia porque ¿qué problema puede haber en desear una escuela que tenga como prioridad la felicidad y la libertad? ¿Acaso no queremos que niños y niñas sean felices y libres, que sus emociones sean respetadas? Estas preguntas, que surgen a menudo cuando una intenta abordar esta cuestión, encierran un juicio que dificulta la crítica. Sin embargo, como esta nos

84. García, *Otra educación ya es posible...*, *op. cit.*; Carbonell, *Pedagogías del siglo XXI...*, *op. cit.*, p. 98.

85. Alexander Sutherland Neill: *El Nuevo Summerhill*, Fondo de Cultura Económica, México DF, 1994, p. 334.

86. Alexander Sutherland Neill: *Hablando sobre Summerhill*, Editores Mexicanos Unidos, México DF, 1979, p. 135.

87. García, *Otra educación ya es posible...*, *op. cit.*, p. 117.

88. Heike Freire: «Zoe Readhead. Summerhill, realidad de una utopía», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 327, 2012, pp. 42-47, esp. p. 47.

parece necesaria, analizaremos a continuación los dos enfoques que existen —el partidario del *acompañamiento* emocional y el que prefiere hablar de *educación* emocional—, la filosofía sobre la que se sostienen y las finalidades a las que sirven.

En primer lugar, quienes defienden que la escuela debe centrarse en acompañar las emociones de la infancia entienden que el rol del profesorado es el de dejar a niños y niñas expresar sus emociones libremente sin interferir de ninguna manera. Desde esta perspectiva, no solo no se deben censurar las emociones, sino que tampoco podemos distraer a un niño de lo que siente: la función de la adulta es sostener la emoción sin juzgar y sin valorar, porque de hacer lo contrario estaríamos impidiéndole conectar consigo mismo e incluso manipulándole. Este enfoque es el más extendido en las escuelas alternativas y entendemos que haya tenido tan buena acogida, puesto que compartimos su crítica a la represión emocional que con tanta ligereza se ejerce contra la infancia. Sin embargo, se trata de un planteamiento peligroso, pues muchos de sus partidarios caen fácilmente en el relativismo individualista de que lo que una siente es siempre sagrado y perfecto y, por lo tanto, alterarlo «desde fuera» sería un grave error. Además, rechazan cualquier tipo de intervención pedagógica porque entienden que el desarrollo es un proceso que ocurre de dentro hacia fuera y que todo lo que un ser humano necesita para desarrollarse está contenido en potencia de manera innata.

Esta postura tremendamente antimaterialista bebe del mito del buen salvaje de **Rousseau**, que se resume en su frase «el hombre nace bueno y la sociedad lo corrompe» y que está en la base de los planteamientos no directivos que caracterizan a la mayoría de escuelas libres. Para sus defensores, el ser humano está naturalmente orientado al bien y, por lo tanto, una educación destinada a la satisfacción individual de los propios deseos favorecerá, al mismo tiempo, una mayor atención a las necesidades de los demás. Según Gribble, que comparte esta opinión, no solo no es cierto que los niños y niñas que se desarrollan siguiendo su propio camino vayan a convertirse en adultos centrados en sí mismos y despreocupados del bienestar de los demás, sino que es precisamente al revés: forzarles a realizar determinadas acciones

y a obedecer normas impuestas externamente es lo que les exime de pensar en otras personas y relacionarse con ellas.⁸⁹ Para este autor, lejos de educar en el individualismo, el desarrollo en libertad —tal como esta se entiende en las escuelas libres— crea en los niños y niñas la necesidad de relacionarse con otras personas y con el mundo, lo que les ayuda a interesarse y preocuparse por los demás. En una línea similar, son muchas las personas que afirman que los niños y niñas felices se inclinarán a la realización de buenas acciones. El propio Neill escribió:

Ningún maestro tiene derecho a curar a un niño de hacer ruido con un tambor. La única cura que debe practicarse es la de curar la infelicidad. El niño difícil es el niño infeliz, está en guerra consigo mismo y, en consecuencia, está en guerra con el mundo. En iguales circunstancias se encuentra el adulto difícil. Ningún hombre feliz ha perturbado nunca una reunión, ni predicado la guerra, ni linchado a un negro. Ninguna mujer feliz ha sido nunca regañona con su marido ni con sus hijos. Ningún hombre feliz cometió nunca un asesinato o un robo. Ningún patrón feliz ha metido miedo nunca a sus trabajadores. Todos los crímenes, todos los odios, todas las guerras pueden reducirse a infelicidad. Este libro intenta hacer ver cómo nace la infelicidad, cómo arruina las vidas humanas, y cómo pueden criarse los niños de manera que no se presente nunca una proporción crecida de esa infelicidad.⁹⁰

Esta misma idea aparece también a menudo en las entrevistas de Carneros Revuelta a acompañantes⁹¹ y fundadoras de escuelas alternativas:

89. David Gribble: «Who asks the questions?», *Other Education. The Journal of Educational Alternatives*, vol. 1, n.º 1, 2012, pp. 141-151, bit.ly/3EpJa5a.
90. Alexander Sutherland Neill: *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños* (25.ª reimpr.), Fondo de Cultura Económica, México DF, 2005, p. 17.
91. Con este término se designa a las trabajadoras de la mayoría de escuelas alternativas, que prefieren esta denominación a otras como «maestras», «profesoras» o «educadoras» al entender que su rol es radicalmente distinto. Sobre la noción de «acompañamiento» volveremos más adelante.

No creo que alguien necesite satisfacerse haciendo el mal. Me cuesta lo de la maldad, creo que es dolor. Con felicidad no se puede hacer maldad. No hay «malos» ni «malas», no me gusta llamarlo así. Hay gente con mucho dolor. Es uno de los grandes problemas. El dolor genera dolor. Nos estamos autodestruyendo. Y somos todos responsables. Lo que hacemos aquí es la manera en la que podemos contribuir a un mundo mejor. Somos revolucionarios del amor. Dando amor a los niños y niñas podemos revolucionar y dar algo mejor a este mundo.⁹²

Creo que [esta escuela] contribuye a un mundo más justo desde el proceso de desarrollo del niño. Esto es justicia porque merecen y merecemos vivir en cada etapa lo que necesitamos. De esta forma contribuimos a un mundo más justo. Después seguramente pueda ser activo en la sociedad si sus necesidades han estado cubiertas. Alguien respetado es más fácil que cree un mundo más justo porque va a poder buscarlo.⁹³

Por otro lado, la directora de la escuela está convencida de que las organizaciones formadas por personas felices son capaces de llevar a cabo proyectos que hacen felices a otras personas.⁹⁴

Los problemas de este análisis son graves. Rescatando uno de los ejemplos que utilizó Neill, según esta lógica lo único que deberían hacer las trabajadoras para conquistar derechos laborales es hacer feliz al patrón y esperar su benevolencia. Si se niegan a satisfacer las exigencias del jefe y él decide endurecer las condiciones, este podrá incluso victimizarse justificando sus

92. Sergio Carneros Revuelta: *La escuela alternativa. Un modelo en búsqueda de la Justicia Social y Ambiental* (tesis doctoral inédita), Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2018, p. 276, bit.ly/3Eoo7A5.

93. *Ibid.*, p. 243.

94. *Ibid.*, p. 205.

acciones con el enfado. Desde esta perspectiva, la explotación no tiene causas estructurales: el problema es solo un jefe al que no han hecho suficientemente feliz. No procede, por lo tanto, que las trabajadoras se organicen colectivamente en sindicatos y mucho menos que expresen su rabia al reconocerse explotadas, salvo que quieran recibir como respuesta la fiscalización del tono: para quienes es la felicidad individual la que conduce a las buenas acciones, emociones como el enfado, la ira o la tristeza de las demás son censurables. Es curioso que muchos de quienes más insisten en la libre expresión en la infancia condenen, en cambio, ciertas emociones en la etapa adulta. Sin embargo, la explicación que dan es sencilla: sostienen que, si las necesidades emocionales son respetadas durante los primeros años de vida, esos niños y niñas se convertirán en adultos felices, con una gran capacidad para autorregularse y sin los traumas que empujan a otras a la infelicidad. En relación con esto, es habitual que en las escuelas libres casi todos los malestares en la etapa adulta se atribuyan, en última instancia, a problemas en la infancia.⁹⁵ Aunque se puedan identificar otras causas, a menudo se intenta buscar el origen primigenio en la insatisfacción de alguna necesidad emocional cuando se era niña, como la falta de un apego seguro en la crianza. Se puede intuir que esta dinámica tiene un enorme potencial culpabilizador, especialmente para las madres.

Por lo tanto, a pesar de que este enfoque parezca respetuoso con la infancia y crítico con la represión emocional, se apoya

95. Hace unos años, en un grupo de debate sobre pedagogías alternativas surgieron inquietudes acerca de cómo desarrollar una educación antifascista en la infancia. Una persona intervino para afirmar que estaba convencida de que Hitler había tenido una infancia poco respetada, que alguien que hubiera tenido todas sus necesidades cubiertas en los primeros años de su vida jamás llevaría a cabo un holocausto. Por lo tanto, para ella no era necesaria la formación política: sostuvo que bastaba con tratar bien a nuestros hijos e hijas para que se convirtieran en adultas respetuosas. Dejando a un lado que en los entornos de crianza natural y pedagogías alternativas ese buen trato a la infancia significa a menudo la total subordinación de las necesidades de la madre y que esto es más que cuestionable, lo peor fue lo que no se dijo: en su análisis sobre el holocausto no cabían explicaciones históricas o geopolíticas para el auge del fascismo, solo la negligencia de la madre de Hitler. Él, en el fondo, solo era una víctima de ella.

en argumentos falsos que solo convienen a las clases privilegiadas. Tras varias visitas a Summerhill, Judith Suissa intuye que de allí saldrán personas muy individualistas:

Una tiene la impresión de estar ante un alegre grupo de niños y niñas seguros de sí mismos y felices que, como se puede imaginar, crecerán hasta convertirse en individuos felices, pero completamente centrados en sí mismos. [...] Hay pocos intentos de comprometerse con asuntos sociales más amplios o de confrontar la realidad sociopolítica actual.⁹⁶

Para confirmar la pertinencia de las sospechas de Suissa, basta consultar alguna de las entrevistas que se han realizado a exalumnos de la escuela, en las que siempre se pregunta por la influencia que Summerhill ha ejercido en sus vidas a largo plazo:

Aprendí, por ejemplo, a disfrutar y sentirme satisfecho con lo que tengo, a no ser codicioso. A veces las cosas van mal, en ocasiones la vida es dura, pero, a pesar de todo, no pierdo la esperanza y doy gracias por estar vivo, por cualquier cosa que posea, y me siento feliz.⁹⁷

Esta escuela me abrió los ojos para mirar el mundo y la vida de una forma nueva y amplia. Me ayudó a sentirme en casa en cualquier parte y a encontrar lo que realmente me gusta; a aprender a conocerme, a saber quien [sic] soy yo. A ir detrás de las cosas que quiero, a ser honesta conmigo misma y decir «Voy al aula de arte en lugar de a clase». Me enseñó a escuchar mi corazón. Creo que aprender a escuchar tu corazón desde pequeña, saber lo que quieres, es algo que vale tanto como el oro. Es fundamental darte esta

96. Judith Suissa: *Anarchism and Education. A Philosophical Perspective* (2.ª ed.), PM Press, Oakland, 2010, p. 96 (traducción propia), bit.ly/3EnVcMC.

97. Heike Freire: «Después de Summerhill», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 427, 2012, pp. 44-49, esp. p. 46.

libertad, la libertad de equivocarte. Y si cometes errores, es para aprender: yo ni tan siquiera los llamaría «errores», son aspectos de tu vida, te ves reflejada en ellos. Aprendes mucho sobre ti, sobre la vida; por ejemplo, si usas demasiado los ordenadores, al cabo de un tiempo puedes darte cuenta de que estás perdiendo contacto con tus amigos, o quizá descubrir que te encantan y convertirlos en tu vocación, en tu trabajo.⁹⁸

Como el enfoque del acompañamiento emocional ha sido defendido por una parte del movimiento libertario, especialmente aquella que apuesta por la no directividad en educación y que siente simpatía por las escuelas libres, volveremos a él más adelante. En cuanto a la educación emocional, la lógica es precisamente la contraria: para sus partidarios, las emociones han de ser educadas, no para reprimirlas sino para que niños y niñas puedan aprender a gestionarlas y así ser capaces de convertirse en adultas felices. De nuevo, podemos entender las ventajas de este enfoque, pues es innegable que poder analizar lo que una siente y comprender cómo esto se relaciona con la propia conducta es de gran ayuda. Sin embargo, **la ideología que subyace al modelo de educación emocional que más se está extendiendo es la del pensamiento positivo, que se basa en tres ideas generales: que nuestro bienestar no depende de los condicionantes externos, sino de cómo percibimos la realidad; que podemos cambiar estas percepciones solo con fuerza de voluntad; y que, en lugar de conformarnos con estar bien, deberíamos intentar alcanzar lo que los defensores de esta corriente llaman el «máximo potencial humano».**

De nuevo, se pasa por alto que, si ser feliz hoy significa sentirnos constantemente alegres y está estrechamente relacionado con nuestras posibilidades de evadirnos, de consumir desenfrenadamente y de competir en el mercado —también en el de las relaciones personales—, la idea de que para conseguir la

98. *Ibid.*, p. 49.

felicidad basta con proponérselo solo puede defenderse con comodidad desde una situación de privilegio. Esto sirve, una vez más, para disfrazar de fuerza de voluntad y mérito personal lo que en realidad son unas condiciones materiales de vida privilegiadas, así como para culpabilizar de su sufrimiento a las pobres, las excluidas y las violentadas. También para hacer negocio gracias a la lucrativa industria en torno a la autoayuda, la motivación y la autoestima, que vende pseudoterapias, formaciones, libros y otros materiales y que ha permeado en la escuela a través de distintas modalidades de *coaching* educativo. Este conduce a entrenar al alumnado para que se centre en cambiar sus percepciones, en lugar de tratar de modificar sus condiciones de vida, un enfoque que despoltiza y desmoviliza.⁹⁹

Esto nos ofrece algunas pistas acerca de los intereses ocultos de una propuesta que, según nos dicen, nace de la preocupación por la infancia. Cabe sospechar, sin embargo, que no son las necesidades de esta, sino las exigencias del capitalismo actual las que están dictando esta transformación. Periódicamente se nos insiste en que los nuevos directivos de las empresas modernas que salen en los medios de comunicación se preocupan por las emociones de su equipo, que la figura del jefe autoritario debe ser sustituida por la del entrenador motivacional o el *coach*; que es preferible que los espacios sean polivalentes y atractivos, con zonas para el juego y para el descanso; y que los horarios serán cada vez más flexibles y adaptables. Teniendo en cuenta los cambios que llevó a cabo Google en sus oficinas y en sus dinámicas de trabajo, y los que realizaron los jesuitas en varias de sus escuelas, muchas advierten que la innovación en la empresa y la innovación educativa se están utilizando para disfrazar de preocupación por la felicidad —ya sea de los trabajadores o del

99. Un buen ejemplo es el ya mencionado programa de inteligencia emocional Educación Responsable de la Fundación Botín, ligada al Banco Santander, que presumía de ayudar a los niños a gestionar sus miedos a los desahucios. Muy distinto sería entender que ese miedo es legítimo y pertinente y explicarle al alumnado las causas de esa injusticia y la existencia de colectivos como la Plataforma de Afectados por la Hipoteca (PAH).

alumnado— lo que en realidad tiene como fin último el aumento de la productividad y el rendimiento.¹⁰⁰ Para estas autoras, la creciente relevancia que se le da a la inteligencia emocional, la presencia cada vez mayor del pensamiento positivo, tanto en el currículum como en los materiales y los proyectos educativos, y la preocupación por la felicidad del alumnado tienen razones económicas. No es casual que el dossier del programa Educación Responsable, de la Fundación Botín, haga alusión a los beneficios que la inteligencia emocional puede tener para el empleo: «En el ámbito profesional las personas con más IE [inteligencia emocional] destacan por una mayor sensibilidad interpersonal, sociabilidad y generación de un clima de trabajo positivo en el trabajo. Al mismo tiempo que mayor tolerancia al estrés y capacidad de liderazgo».¹⁰¹ Por eso, a pesar de que parte de la izquierda acogiera hace unos años con entusiasmo la creación de una asignatura sobre educación emocional en la escuela pública, la forma en la que los medios se hicieron eco de la noticia hizo saltar algunas alarmas. Así aparecía en un diario de corte progresista:

«Se requiere joven licenciado, con alto nivel de inglés, capaz de trabajar en equipo, polivalente y que pueda adaptarse a circunstancias diversas.» Ésta bien podría ser una de las muchas ofertas de trabajo que se encuentran por los portales de empleo. El mundo empresarial necesita cada vez más a personas multidisciplinares, creativas, con capacidad crítica y que sepan marcarse sus propios ritmos y metas. [...] Para tratar de conseguir personas que cumplan con este perfil, que sepan reconocer sus emociones y desarrollen su talento innato, el Gobierno de Canarias ha impulsado una nueva asignatura llamada Educación emocional y para la creatividad, la

100. Patricia Gosálvez: «Los jesuitas revolucionan el aula», *El País*, 29 de marzo de 2015, bit.ly/3bhoPQ3; Fernández Liria, García Fernández y Galindo Fernández, *Escuela o barbarie...*, op. cit.

101. Fundación Botín: *Dossier del programa Educación Responsable*, 2011, p. 11.

*cual se imparte en los centros de educación infantil y primaria del Archipiélago.*¹⁰²

Por último, hemos de preguntarnos si incorporar el acompañamiento o la educación emocional bajo las premisas mencionadas no conduce en el fondo a la peligrosa reivindicación de una irracionalidad que nos convierta en trabajadoras más moldeables y consumidoras compulsivas. Del mismo modo en que es necesario criticar ciertas concepciones de la razón y prestar atención al aspecto emocional, es preciso hacerlo sin caer por ello en el rechazo a la racionalidad o en dicotomías que solo contribuyen a generar mayor confusión.¹⁰³

Elegir para segregar

Escuchamos a menudo que la escuela actual no prepara a niñas y niños para hacer frente a los retos del siglo XXI, que está desfasada, que no avanza con los tiempos, y este mantra ha sido acriticamente repetido por personas que se sitúan en todas las coordenadas del espectro ideológico: la necesidad de cambio parece unánime. No diremos aquí, ni mucho menos, que la educación que queremos es la que tenemos. Sin embargo, cabe preguntarse sobre qué bases se sostiene esta idea tan ampliamente difundida y si no se estará defendiendo —deliberadamente o no— que la escuela se adapte a las demandas del sistema económico, aunque no siempre se hable de «incorporación al mercado laboral», sino que se utilicen otras denominaciones con las

102. Neuvapert, «Clases sin pizarra, matrícula de honor en humanidad»..., *op. cit.* El énfasis es nuestro.

103. Si hablamos en clase sobre la legitimidad de la rabia frente a una injusticia o explicamos en qué consiste la fiscalización del tono, ¿se trata de educación emocional o de educación racional? ¿Es emocional porque el contenido tiene que ver con las emociones? ¿O es racional porque exige razonar sobre ellas? ¿Acaso puede haber una educación irracional? Y si la hubiera, ¿sería deseable? ¿No encaja este ejemplo mucho mejor en la categoría de formación política?

que se alude más sutilmente al capitalismo actual, como «sociedad de la información», «sociedad del conocimiento» o simplemente «siglo XXI». A lo largo del capítulo, hemos señalado nuestras sospechas en torno a la innovación educativa y su estrecha conexión con las nuevas demandas del capitalismo: en el neoliberalismo, la educación se ha convertido para las empresas en un negocio y una inversión en busca de mayor rentabilidad. Pero no solo para las empresas, «también, a nivel individual, una inversión del estudiante, puesto que, al fin y al cabo, de su educación dependerá en el futuro su penetración en el mercado laboral y en el mundo económico de los negocios».¹⁰⁴ Como añaden estos autores, la escuela tiene que producir hoy sujetos empleables y hemos interiorizado —seducidas por una jerga en apariencia progresista y antiautoritaria— que la educación ya no es un derecho, sino un medio para aumentar nuestra empleabilidad y convertirnos en aquello que las empresas demandan de nosotras: personas flexibles, emprendedoras, activas, automotivadas, resilientes, con capacidad para manejarse en la incertidumbre y con habilidades sociales para integrarse en equipos de trabajo. Según Rogero:

La conexión de este modelo de enseñanza con la Nueva Gestión Empresarial se asienta sobre la necesidad [sic] buscar de forma incesante cambios para ser más competitivos y rentables. Ello conlleva el desarrollo en sus trabajadores de la adaptación al cambio, la creatividad, la iniciativa individual, la autonomía, la justificación de la precariedad y la desigualdad, la falsa meritocracia, el desprecio del débil, el individualismo competitivo, el emprendimiento, el trabajo en equipo, la identificación afectiva con las metas de la empresa, el desprecio de la solidaridad y el cuidado del otro, desprecio del conocimiento «inútil» (filosofía, artes, humanidades, etc.) etc. Esas son las competencias y valores que se han de desarrollar en la escuela para preparar a sus

104. Fernández Liria, García Fernández y Galindo Fernández, *Escuela o barbarie...* op. cit., p. 8.

*empleados, y ello requiere metodologías innovadoras que a su vez atraigan a esa gente culta capaz de entender que es la única forma de preservar su capital social y cultural.*¹⁰⁵

Aunque este discurso en torno a la innovación educativa ha permeado también en la escuela pública, se ha incorporado con mucha menor resistencia en la escuela privada. Por ello, muchas familias deseosas de mantener y transmitir su capital social y cultural a sus descendientes han acogido con gran interés la proliferación de escuelas alternativas privadas. Decíamos antes que la finalidad más habitual en los discursos de estas escuelas es la de favorecer un desarrollo personal armonioso; sin embargo, las hay que también insisten en que este tipo de educación permite acceder en mejores condiciones al mercado laboral porque la escuela tradicional no responde a lo que este demandará en el futuro. Eso sí, no olvidemos que la mayoría de estas escuelas segregan a su alumnado por su clase social, por lo que no parece que eduquen para la adaptación al trabajo asalariado, sino más bien para entrar a formar parte de la élite económica, una élite que disfrazan de ética por atribuirle una preocupación por el medioambiente y por causas filantrópicas. Sirva de ejemplo un fragmento de la narración que Bárbara Serrano y Juan Morán,¹⁰⁶ los dos codirectores de la escuela libre y democrática **Dragon American School** (Torrelodones, Madrid), escribieron sobre el futuro de una hipotética alumna de la escuela con la intención de defender la necesidad de una educación libre:

Año 2045

[...] Alejandra acaba de vender su segunda empresa de diseño de nanobots para purificación de aguas subterráneas.

¹⁰⁵. Rogero, «La cara oculta de la innovación»..., *op. cit.*

¹⁰⁶. Según Sergio Carneros Revuelta, que investigó la escuela en el marco de su tesis doctoral y la describió como una «escuela para la justicia social y ambiental», «la experiencia empresarial de Juan y la experiencia pedagógica de Bárbara, [sic] les permite complementarse» (*La escuela alternativa...*, *op. cit.*, p. 195).

Montó su primera empresa fuera de la escuela en Australia, mientras se formaba a distancia en inteligencia artificial para control de riesgos ecológicos. Empezó con la segunda cuando acabó de formarse y, tras varios años liderando empresas, ha decidido presentarse como candidata a un puesto que la hace muy feliz, se trata de un proyecto mundial para la reversión del cambio climático. Tendrá sede en Barcelona y se busca una persona que lidere el proyecto.

Año 2049

[...] Alejandra lidera desde hace unos años el Proyecto Clima y participa activamente en organizaciones filantrópicas, como la Fundación Integra, donando parte de los beneficios que consiguió de sus proyectos empresariales.¹⁰⁷

Esta misma defensa de un cambio hacia **un capitalismo de rostro humano** está tan presente en esta escuela que forma parte también del argumentario de las familias, como se aprecia en este fragmento de una entrevista a una de ellas:

Cambiar el sistema no puede hacerse de repente. Nuestros hijos, a lo mejor si son empresarios escucharán a sus empleados y harán que sus condiciones sean diferentes. Cambiar el sistema no es pasar de un sistema a otro, no es tan fácil hacer cambios bruscos. El cambio se hace poco a poco y dependerá de cada uno.¹⁰⁸

Por si esto no fuera suficientemente aclarador, en el mismo artículo —que no en vano se titula «La escuela tradicional está destrozando el presente y futuro de tus hijos»— los codirectores escriben también sobre David, un hipotético alumno de una escuela convencional al que la vida le depara un futuro

107. Bárbara Serrano y Juan Morán: «La escuela tradicional está destrozando el presente y futuro de tus hijos», *El Confidencial*, 6 de diciembre de 2015, bit.ly/2ZG4rc5.

108. Carneros Revuelta, *La escuela alternativa...*, *op. cit.*, p. 244.

bastante dramático por no haber recibido una educación alternativa. Así lo argumenta Morán en el documental *Educación a la carta (La revolución pendiente)*:

España tiene un nivel de fracaso escolar muy grave y se está replanteando su educación pública para adecuarla a lo que se necesita en las empresas. Y todos los sabemos. Pero lo que se necesita en las empresas no es hacer más exámenes. En las empresas no se hacen exámenes, se hacen proyectos. En las empresas no se aprende por obligación, aprendes porque lo necesitas descargándote un curso de Coursera. Para mí la idea es esta: que la escuela tradicional y el mundo laboral actual ya están en una desconexión radical. La escuela normal te prepara para un mundo que ya no existe, pero es que ese mundo todavía existirá menos dentro de 20 años.¹⁰⁹

De ahí que en la publicidad de la escuela aludan constantemente a un futuro del que escapar eligiendo su escuela:

Dragon American School, el futuro de tus hijos es tu responsabilidad [...] ofrece a tu hijo más opciones para construir su futuro brindándole acceso directo a las mejores universidades del mundo [...] no es un secreto que el sistema educativo tradicional no ha evolucionado y no brinda oportunidades de futuro a nuestros hijos...

Sus partidarios también insisten en esta cuestión. Es el caso de Sergio Garneros, para quien se trata de una escuela que tiene en cuenta aquello «que nos depara el siglo XXI (inteligencia artificial, tecnología de la comunicación y la información, el progreso de las máquinas...) para repensar sobre el tipo de profesional y persona que deben formar y así dar la mejor

¹⁰⁹. Laura Mascaró: *Educación a la carta. Un documental sobre libertad educativa* (audiovisual), 16 de octubre de 2015, bit.ly/3Gs6BvH.

respuesta posible».¹¹⁰ En definitiva, Serrano y Morán prometen una salvación individual a las familias que elijan su escuela, sin hacer alusión alguna, por supuesto, al hecho de que solo las más privilegiadas podrán permitirse la cuota mensual y de que es precisamente la clase social y no la escuela la variable que más incide en el posterior éxito profesional. Recurren así al discurso del mundo cambiante y el futuro incierto para provocar un miedo del que hacer reclamo. En palabras de Almudena García:

*...han surgido escuelas presuntamente alternativas que venden su proyecto explicando que solo los niños que aprendan a ser emprendedores —gracias a ellos, claro— conseguirán salir adelante. Que ya no valen las fórmulas educativas desarrolladas durante la Revolución industrial para educar a niños del siglo XXI, que se tendrán que enfrentar a desafíos muy diferentes y que tendrán a su disposición toda la información que necesiten en su smartphone.*¹¹¹

Hemos de reconocer, no obstante, que la vinculación tan explícita entre educación y mercado laboral que hace esta escuela en concreto no es representativa de la educación alternativa en general, donde este discurso se presenta de una forma más velada. Sin embargo, es alarmante el espacio que, desde sus inicios —en los que el proyecto sí que era muy similar al del resto de escuelas alternativas—, ha ocupado tanto en medios de comunicación como en jornadas de formación o incluso en la literatura académica.¹¹² Especialmente preocupante es la divulgación de algunas de sus prácticas relacionadas con la **educación financiera**: las visitas de familiares para presentar al alumnado de Secundaria sus proyectos empresariales, las excursiones del alumnado a multitud de

110. Carneros Revuelta, *La escuela alternativa...*, *op. cit.*, p. 191.

111. García, *Otra educación ya es posible...*, *op. cit.*, p. 180.

112. Sergio Carneros Revuelta y Francisco Javier Murillo: «Aportaciones de las escuelas alternativas a la justicia social y ambiental. Autoconcepto, autoestima y respeto», *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 15, n.º 3, pp. 129-150, bit.ly/3nBXe3U; Carneros Revuelta, *La escuela al-*

empresas, los talleres de creación de *start-ups*, su proyecto de sistema económico interno con una moneda propia —primero la escama y después el DraCoin—¹¹³ para utilizar dentro de la escuela (para el pago de servicios, multas, etc.),¹¹⁴ la asesoría externa de la ultraliberal Laura Mascaró y los talleres de educación financiera que esta ha impartido allí. Sobre ellos, esta abogada escribe:

*Nunca deja de asombrarnos la capacidad de comprensión de los niños y la calidad de sus argumentaciones. En una de las actividades, por ejemplo, tenían que elegir, de entre varias opciones, un trabajo, una vivienda, una forma de transporte, y actividades de ocio. Algunos preferían un trabajo con un sueldo alto sacrificando tiempo de ocio; otros preferían un piso más pequeño o un piso más caro, pero en el que pudieran tener animales. Con cada decisión se iban dando cuenta de la importancia del factor subjetivo, de la diferente forma que tiene cada uno de valorar las cosas.*¹¹⁵

Paralelamente, los medios de comunicación han servido de altavoz de estas escuelas y han contribuido a asociar la

113. Carneros Revuelta, *La escuela alternativa...*, *op. cit.*; Carneros Revuelta y Murillo, «Aportaciones de las escuelas alternativas a la justicia social y ambiental...», *op. cit.*; Ángel Villarino: «El “boom” de la educación libre en España», *El Confidencial*, 29 de noviembre de 2015, bit.ly/2ZsPvhh.

114. Para ello, desarrollaron una campaña de micromecenazgo o *crowdfunding* en la plataforma Goteo.org: bit.ly/3nJYwuw.

115. Laura Mascaró: «Proyecto de educación financiera», 2017, bit.ly/3GwVYrJ. Laura Mascaró, que se define como «liberal de la Escuela Austríaca», es madre *unschooler* y fundadora y presidenta de la Plataforma por la Libertad Educativa. Esto, junto con su activa presencia en redes sociales y otros medios, la ha convertido para muchos en una referente en el ámbito de la educación libre. Es, además, consejera de la Libertarian International Organization, colaboradora de Students for Liberty (que reúne a jóvenes ultraliberales de diferentes tendencias y que le otorgó el premio Henry David Thoreau) y miembro del Instituto Juan de Mariana, donde participó, por ejemplo, en la presentación del libro *Capitalismo para niños* (bit.ly/326Cuv3), de cuyo prólogo es autora. En 2019, publicó el libro *¿Dónde crece el dinero? Economía para niños y niñas, inversión y ahorros en familia. Educación financiera para aprender a gestionar el dinero desde la primera paga*.

educación alternativa a las élites y al prestigio social insistiendo en que los hijos e hijas de personajes famosos o de los trabajadores de las empresas de Silicon Valley se educan en escuelas alternativas. Así decían dos artículos de prensa que tuvieron mucha difusión en el momento de su publicación:

¿Qué tienen en común Jacqueline Kennedy, Gabriel García Márquez, Jennifer Aniston, Jeff Bezos, Larry Page, Taylor Swift, Ana Frank, George Clooney, Michael Ende, Jessica Hart y Sandra Bullock? Los defensores de la educación libre plantean la pregunta como argumento de fuerza porque lo que comparten todos estos apellidos es, efectivamente, una educación alejada de la ortodoxia, encuadrada dentro de algunos proyectos pioneros de educación libre.¹¹⁶

Escuelas de medio mundo se esfuerzan por introducir ordenadores, tabletas, pizarras interactivas y otros prodigios tecnológicos. Pero aquí, en el Waldorf of Peninsula, colegio privado donde se educan los hijos de directivos de Apple, Google y otros gigantes tecnológicos que rodean a esta antigua granja en la bahía de San Francisco, no entra una pantalla hasta que llegan a secundaria.¹¹⁷

Esta estrategia de *marketing*, que ha contribuido a que muchas familias con un alto capital cultural y económico se hayan interesado por estas escuelas, se ha complementado a la perfección con la divulgación de los resultados a los que han llegado diversos estudios sobre escuelas alternativas, algunos promovidos por los propios fundadores de estas o por familias de alumnos y alumnas. Estas investigaciones, que han centrado su interés en la trayectoria académica y profesional del alumnado con la intención de demostrar que asistir a una escuela así no limitaría sus posibilidades de éxito, han concluido por lo general que este tipo de

116. Villarino, «El “boom” de la educación libre en España»..., *op. cit.*

117. Pablo Guimón: «Los gurús digitales crían a sus hijos sin pantallas», *El País*, 24 de marzo de 2019, bit.ly/3BlnpBO.

educación supone grandes ventajas para el desarrollo personal y que contribuye a maximizar las posibilidades académicas y profesionales de su alumnado. Por ejemplo, en el primer estudio llevado a cabo en **Summerhill**, Bernstein demostró que casi todos sus graduados encontraban trabajo, algunos de ellos incluso en profesiones que habían requerido mucha formación posterior a su escolarización, y les describió como personas cálidas, equilibradas, que disfrutaban de la vida y que tenían éxito profesional.¹¹⁸ A conclusiones similares llegó el Centre for Self Managed Learning, que trató de determinar si la asistencia a esta escuela había perjudicado de algún modo a sus antiguos estudiantes.¹¹⁹ La investigación reveló que no fue así: el 97,6% de ellos superaron los exámenes que les permitieron obtener títulos oficiales y la mayoría se dedicaban a carreras que les satisfacían. Además, señalaron que Summerhill les había aportado confianza en sí mismos, habilidades interpersonales, atención y respeto hacia los otros, sentido de responsabilidad personal y habilidad para tomar decisiones.

Otra de las escuelas en las que se han realizado estudios similares es **Sudbury Valley School**, una de las escuelas alternativas más grandes y antiguas de Estados Unidos, que uno de sus fundadores describió como «un semillero de recio individualismo, libertad personal y democracia política; un semillero de valores americanos, floreciendo en una vieja ciudad de Nueva Inglaterra».¹²⁰ Peter Gray y David Chanoff, en un estudio con casi doscientos antiguos estudiantes, descubrieron que estos no habían tenido dificultades en ser admitidos ni en adaptarse a la educación superior, habían tenido éxito en una amplia variedad de carreras profesionales y pensaban que sus experiencias en la escuela habían fomentado en ellos responsabilidad personal, iniciativa, curiosidad y la habilidad para comunicarse con personas

118. Emmanuel Bernstein: «Summerhill. A follow-up study of its students», *Journal of Humanistic Psychology*, vol. 8, n.º 2, 1968, pp. 123-136.

119. Centre for Self Managed Learning: *Report of an inquiry into Summerhill School, Leiston, Suffolk*, enero del 2000, bit.ly/3HbrGfh.

120. Daniel Greenberg: *Por fin, libres. Educación democrática en Sudbury Valley School*, Marién Fuentes y Javier Herrero, Alicante, 2003, p. 27.

de todo tipo.¹²¹ Para tratar de aclarar por qué estas personas, a las que no se había exigido en la escuela ningún tipo de trabajo académico, habían prosperado académica y profesionalmente de acuerdo con los parámetros más convencionales, estos investigadores ofrecieron dos explicaciones necesarias que no aparecen en otros estudios. En primer lugar, es posible que los estudiantes, pertenecientes en su mayoría a familias consideradas de clase media, estuvieran predeterminados a tener éxito con independencia del tipo de educación que recibieran, así que sería injusto atribuir a su escuela sus logros posteriores. En segundo lugar, cabe la posibilidad de que los participantes en el estudio se diferenciaron de la mayoría de los jóvenes no solo en la clase social, sino también en su dificultad para adaptarse a la escuela tradicional —por ejemplo, por la resistencia a ser controlados por otros— y en la inclinación de sus familias hacia la filosofía de las escuelas democráticas, por lo que se trataría de una muestra mucho más específica de lo que *a priori* parece. De ahí que no proceda establecer generalizaciones sobre las ventajas de este tipo de educación.

Los fundadores de Sudbury Valley School, Greenberg y Sadofsky, llevaron a cabo otro estudio similar en 1992, para lo que entrevistaron a veintisiete antiguos estudiantes con el fin de conocer cuáles habían sido sus experiencias después de dejar la escuela y cuál había sido el impacto de esta en sus vidas. Sus resultados fueron muy similares a los de Gray y Chanoff: haber asistido a la Sudbury Valley School no afectaba negativamente a las opciones disponibles en el futuro, pues —con independencia de si habían decidido graduarse de la escuela con o sin diploma— disfrutaban, como mínimo, de la misma variedad de elecciones que cualquier otro grupo de jóvenes y se dedicaban a una gran variedad de ocupaciones. En un estudio posterior, también con graduados de la escuela, Greenberg, Sadofsky y Lempka concluyeron que la gran mayoría de ellos habían continuado sus estudios en la educación superior —para lo que se sentían con

121. Peter Gray y David Chanoff: «Democratic schooling. What happens to young people who have charge of their own education?», *American Journal of Education*, vol. 94, n.º 2, pp. 182-213, esp. p. 198, bit.ly/3qqwQy2.

grandes ventajas por su alta motivación intrínseca, su capacidad para trabajar de manera autónoma, su firmeza a la hora de perseguir sus objetivos y, especialmente, su deseo auténtico de ir a la universidad— y que la práctica totalidad de quienes no lo hicieron accedieron directamente a la carrera profesional de su elección.¹²² En un artículo titulado «Sudbury Valley School. Una escuela de vanguardia para niños independientes», Sadofsky afirmaba:

La diversidad de ocupaciones a las que se dedican los antiguos alumnos de la escuela cuando salen al mundo es extraordinariamente amplia. [...] Quizá lo más notable, aunque comprensible a la luz de la filosofía educativa de la escuela, sea el hecho de que casi la mitad de los antiguos alumnos han estado en situaciones de creación de empresas o autoempleo. Es difícil hallar una demostración más viva de la primacía otorgada a la iniciativa individual y a la responsabilidad personal en todos los aspectos del funcionamiento de Sudbury Valley. Una antigua estudiante, médica en la actualidad, resumía así su impresión sobre sus antiguos compañeros y compañeras: «Cuando miro a mi alrededor, veo que las personas que fuimos a Sudbury Valley estamos haciendo muchas cosas interesantes. Muchas personas que fueron a algún tipo de escuela preparatoria para acceder a la universidad puede que estén haciendo cosas interesantes. Sin embargo, las personas que fuimos a Sudbury Valley hacemos muchas más cosas distintas. No todas esas personas están en la universidad, muchas enseñan a bailar, son fotógrafos, viven en contacto con la naturaleza o se dedican a cosas muy diversas; son muy individuales». Sudbury Valley es una escuela para la era postindustrial. Es una escuela para la era de la descentralización y la individualización. Es una escuela que prepara a las chicas y los chicos para un mundo que cambia

122. Daniel Greenberg, Mimsy Sadofsky y Jason Lempka: *The Pursuit of Happiness. The Lives of Sudbury Valley Alumni*, Sudbury Valley School Press, Framingham, 2005.

a una velocidad de vértigo, en el que lo más necesario para las personas es la capacidad de adaptarse felizmente a situaciones nuevas, aprender materiales nuevos, trabajar de forma independiente, ser capaces de utilizar su tiempo de ocio de un modo que les satisfaga.¹²³

En definitiva, las investigaciones sobre educación libre se han centrado en demostrar que esta conlleva beneficios para el individuo y han evitado abordar aquello que podría ponerla en entredicho. Por lo general, no mencionan que muchas de estas escuelas tienden a atraer a estudiantes procedentes de familias con unos valores muy concretos, favoreciendo de este modo un aislamiento cultural; que sus cuotas mensuales pueden llegar a ser muy elevadas y, por lo tanto, poco accesibles para muchas familias; y que aumentan la segregación social al concentrar en ellas a estudiantes de un nivel socioeconómico y sociocultural alto y privar de ellos a otras escuelas.¹²⁴ En la misma línea, la crítica de Suissa a Summerhill podría extenderse a otras escuelas libres: si la escuela no pretende que sus estudiantes se comprometan con asuntos sociales más amplios ni que hagan frente a la realidad sociopolítica actual, existe el riesgo de estar educando a personas felices pero centradas solo en sí mismas.¹²⁵ Algo similar ocurre con Sudbury Valley School, que se declara explícitamente apolítica y ajena al contexto político más amplio, no se define de acuerdo con una determinada orientación política y no parece que dirija sus esfuerzos al cambio social.¹²⁶ Por ello, a pesar de ofrecer a algunos privilegiados la oportunidad de ser libres y crecer felices, esta escuela no constituye necesariamente un espacio en el que se desarrollen personas críticas con la injusticia social.¹²⁷

123. Mimsy Sadofsky: «Sudbury Valley School. Una escuela de vanguardia para niños independientes», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 341, 2004, pp. 25-29, esp. p. 29.

124. Yehuda Bar Shalom: *Educating Israel. Educational Entrepreneurship in Israel's Multicultural Society*, Palgrave Macmillan, Londres, 2006.

125. Suissa, *Anarchism and education...*, op. cit.

126. Greenberg, *Por fin, libres...*, op. cit.

127. Viola Huang: «Laying the foundations for democratic behavior. A comparison

Quizá la crítica más dura a la filosofía de estas escuelas que se dedican a la salvación de unos pocos fue la del educador y escritor estadounidense Jonathan Kozol, un firme defensor de la escuela pública para quien Summerhill era, además, una de las escuelas más racistas de Inglaterra:

En mi opinión, una escuela libre rural aislada y elitista para los hijos de blancos y ricos dentro de un territorio como los Estados Unidos y en una época tan tormentosa como 1972 se parece demasiado a un arenero para los hijos de los guardias de las ss en Auschwitz. Si hoy en nuestros libros de historia, o en nuestras conversaciones cotidianas, oyéramos hablar de una red de pequeñas escuelas rurales, exquisitas e idealistas, que funcionaran con un alto grado de libertad personal, pero dentro de los límites del aislamiento ideológico, en los hermosos y empinados bosques de las afueras de Múnich y Berlín en 1939 o 1940, y si leyésemos o nos dijeran que los que dirigían estas escuelas seguían todos los métodos innovadores y las nociones ilustradas y que tenían sobre sus escritorios o en sus paredes grandes pósteres de personas como Maria Montessori y Tolstoi y Gandhi, y que de alguna manera se mantuvieron al margen del aviso del gobierno nazi y de los militares y de la policía y de los guardias de las ss, pero consiguieron permanecer durante toda la guerra sin experimentar rabia ni la necesidad de intervenir en la vida de aquellos definidos por la prensa y los medios alemanes como menos que humanos y siguieron adelante con sus actividades acuáticas y sus juegos innovadores mientras el humo se elevaba sobre Dachau... Creo que ahora consideraríamos a esas personas como una variedad refinada y aterradora de seres humanos alienados.¹²⁸

of two different approaches to democratic education», *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, vol. 8, n.º 15, 2014, pp. 29-68, bit.ly/2ZAhcF2.
 128. Jonathan Kozol: *Free Schools*, Houghton Mifflin, Boston, 1972, p. 11. Citado en Ron Miller: *Free Schools, Free People. Education and Democracy After the 1960s*, State University of New York Press, Albany, 2002 (traducción propia).

Frente a esta evidente falta de accesibilidad de las escuelas alternativas hay quien, retorciendo la realidad, afirma que se trata de escuelas exclusivas y que excluyen, pero que al mismo tiempo son «inclusivas, pues son capaces de conseguir que el alumnado que está excluido y destinado al fracaso en escuelas tradicionales, consiga ser un alumno más, motivado y con todo un futuro por delante». ¹²⁹ Se trata, por lo tanto, de aumentar las oportunidades de quienes ya parten de una situación de privilegio: escuelas inclusivas para las élites económicas. No obstante, la mayor parte de familias de izquierdas interesadas en las pedagogías alternativas han sido críticas con su exclusividad y, por lo tanto, han abogado por distintas propuestas en favor de una mayor accesibilidad. En primer lugar, algunas familias han defendido la exención de impuestos para quienes matriculen a sus hijos en escuelas alternativas con el fin de evitar lo que ellas consideraran un doble pago. Este es el caso del investigador y promotor de escuelas alternativas Sergio Carneros, quien señala que se está produciendo una «injusticia distributiva a nivel estatal, pues estas familias deben pagar un elevado precio por una educación diferente a la pública». ¹³⁰ Desde esta óptica ultraliberal, la única manera de hacer accesible este tipo de educación es devolver parte de los impuestos a quienes opten por una escuela alternativa, una variante del conocido como «cheque escolar», que fue planteado por primera vez por Milton Friedman y que ha contribuido, allí donde ha sido aplicado, a aumentar la segregación y la privatización. ¹³¹ En segundo lugar, otras familias han

129. Carneros Revuelta y Murillo, «Aportaciones de las escuelas alternativas a la justicia social y ambiental...», *op. cit.*, p. 145.

130. Carneros Revuelta, *La escuela alternativa...*, *op. cit.*, p. 261.

131. Stefan Blankertz: «The political dimension of free and home schooling», *Other Education. The Journal of Educational Alternatives*, vol. 4, n.º 2, 2015, pp. 185-188, bit.ly/3nDHB6I. El cheque escolar es una medida por la cual el Estado entrega a cada familia una cantidad de dinero o un bono canjeable por hijo en edad escolar, para abonar la cuota de la escuela que elija dentro de las disponibles en el mercado. Se enmarca, por lo tanto, dentro de una agenda de privatización de la educación ya que, en lugar de ofrecer plazas suficientes en escuelas públicas, el Estado apuesta por financiar de manera indirecta la educación privada.

preferido reivindicar la concesión de conciertos a escuelas alternativas privadas, es decir, que el Estado las financie íntegramente con dinero público. Sin embargo, esta opción se ha enfrentado también a muchas críticas por parte de quienes ven graves peligros en el crecimiento de la red de centros concertados. Por eso, buena parte de las familias han defendido una **tercera opción**: que estas pedagogías sean introducidas progresivamente en la escuela pública por medio de proyectos de innovación educativa, una vía que ha contado con mucho respaldo entre la izquierda a pesar de las numerosas razones que hay para, como mínimo, sospechar de su conveniencia. La primera de ellas es que estos proyectos han sido a menudo diseñados, impulsados y financiados por fundaciones filantropocapitalistas,¹³² pero hay otras menos evidentes. Por ejemplo, estos centros innovadores están atrayendo la demanda de familias de izquierdas privilegiadas que buscan una escuela respetuosa con las necesidades de sus hijas o, mejor dicho, que se ajuste a sus deseos y aspiraciones. A pesar de sus buenas intenciones, lejos de reivindicar la accesibilidad de unas pedagogías que presuponen mejores y de defender con su postura la escuela pública, las familias que apuestan por esta tercera opción están ejerciendo en realidad su posibilidad de elegir como consumidoras. En definitiva, exigen una diversificación de la oferta para maximizar la llamada **«libertad de elección»**, un pilar de las políticas educativas neoliberales que se apoya en la concepción de la educación como un objeto de consumo en lugar de como un derecho o un bien común: no importa lo colectivo, sino únicamente mi posibilidad, como madre o padre, de elegir de acuerdo con mis deseos. No es de extrañar que la ya mencionada **Laura Mascaró** dirigiera en 2015 el documental ***Educación a la carta*** (*La revolución pendiente*), en el que defiende que todos los modelos educativos tienen sus ventajas y sus inconvenientes y que lo importante es que cada familia pueda elegir libremente el que más se adapte a su demanda. Tampoco sorprende que se expresara de este modo en un artículo sobre el *boom* de la educación libre:

¹³². Este es el caso del ya mencionado Escola Nova 21 en Cataluña.

El objetivo de los defensores teóricos de la educación libre en España es, precisamente, infiltrar la educación pública para evitar que sólo puedan disfrutarla quienes pueden pagársela. Laura Mascaró, presidenta de la Plataforma por la Libertad Educativa, defiende por su parte «una reforma integral del sistema escolar» que permita a las familias «una verdadera libertad a la hora de elegir». «No obstante, observamos una tendencia de la escuela convencional (tanto pública como concertada y privada) de copiar algunos elementos característicos de las escuelas libres, por lo que la diferencia entre ambos modelos se va acortando», dice.¹³³

Rafael Feito explica en su artículo *«La beautiful people de la escuela pública»* cómo se produce este consumo en el caso de las familias de izquierdas partidarias de la escuela pública innovadora:

En el espacio de poco más de una semana he participado en un par de actos que me dan que pensar acerca de cuáles puedan ser las limitaciones y contradicciones de las escuelas públicas democráticas (en Madrid, colegios como La Navata o El Trabenco). El primer acto fue una conferencia a cargo de Xavier Bonal en el seminario que tan diligentemente organiza Julio Carabaña en la Facultad de Educación de la Complutense. En su charla —referida a la ciudad de Barcelona—, Bonal hablaba del deseo de una parte de la clase media alta de los barrios más acomodados de la ciudad condal por escolarizar a sus hijos en la escuela pública, pero no en cualquier escuela pública, ni siquiera en los centros públicos de barrios adyacentes de menor nivel socioeducativo. Se trataría de una estrategia consistente en

133. La entradilla del artículo refleja también la educación concebida como mercancía sujeta a la oferta y la demanda: «En 2013 sólo había 40 escuelas libres en España. Hoy son más de 600 y no cubren ni de lejos la demanda. Más y más familias optan por un modelo que despierta tanto interés como escepticismo» (Villarino, «El “boom” de la educación libre en España», ..., *op. cit.*).

colonizar un centro público de manera que este oferte una educación en relativa libertad, dialogante, democrática, innovadora... al gusto de este grupo social. [...] Pocos días después de la conferencia de Bonal, acudí a la llamada «fiesta del proyecto» del colegio público La Navata, la cual se celebró por la mañana en un día laborable. Allí asistí a instancia de la amable invitación de Consuelo Uceda (directora del centro en sus difíciles momentos iniciales y una mujer que es toda una referencia en el ámbito de la innovación educativa). Pese a ser las diez y media de la mañana, el patio del centro estaba lleno de padres y madres de alumnos. Supongo que esto puede ser indicativo de qué tipo de empleos pueden desempeñar estos progenitores. Durante el desarrollo de la fiesta, me encontré con una colega de mi facultad de reconocida militancia izquierdista. En nuestra conversación salió a relucir que varios compañeros de mi facultad también llevan a sus hijos a tan singular colegio y que, incluso, hay personas que han cambiado de residencia —lo que ha llegado a suponer desplazarse desde alguna provincia lejana— para poder garantizar a sus hijos un puesto en tan codiciado centro. Esto [...] no es otra cosa que una estrategia de clase media. Tal opción permite alardear de una cierta vitola progresista —«yo escolarizo a mi hijo en la pública»—. Sin embargo, esta escuela pública no es cualquier escuela pública (si se quiere comprobar qué es una escuela pública más convencional se puede ir, por ejemplo, a Orcasitas o a mi actual lugar de residencia: Pozuelo de Alarcón).¹³⁴

Esto guarda relación con otro de los peligros que entraña la introducción de pedagogías alternativas en la escuela pública: en lugar de contribuirse a un movimiento de transformación colectivo, se fomenta la aparición de centros innovadores con una marca personal individual que les permita distinguirse de

¹³⁴. Rafael Feito Alonso: «La beautiful people de la escuela pública», febrero de 2020, bit.ly/3GnPewS.

otras escuelas.¹³⁵ Aumenta de este modo la competición entre centros, una competición en la que además estos están en condiciones desiguales (por contexto socioeconómico, recursos materiales disponibles y estrategias publicitarias a su alcance, entre otras). Como consecuencia, la segregación entre escuelas públicas también crece. Tal y como alerta un informe elaborado por el Síndic de Greuges,

...se podría estar configurando una «triple red» de escuelas, con dinámicas de segregación mucho más intensas que las que separan la pública y la concertada. En primer lugar, habría las escuelas con composición social desfavorecida, «proyectos educativos socialmente estigmatizados» y baja demanda; en segundo lugar, centros con alumnado heterogéneo con proyectos educativos consolidados, pero sin demasiada capacidad de atracción; y, por último, escuelas distinguidas socialmente por sus proyectos singulares. En esta división, según el Síndic, ya no sería tan importante la distinción pública-concertada, dado que en cada red habría escuelas de ambas titularidades.¹³⁶

Además, la proliferación de escuelas públicas con pedagogías alternativas está generando, entre escuelas públicas, **dinámicas de segregación escolar más ocultas que las tradicionales entre la red pública y la privada**. Como explica Maria Menegaki, escuelas situadas en barrios trabajadores están siendo elegidas por familias de clase media o alta con un capital cultural y un estilo de vida muy parecidos entre sí, con tiempo para visitar escuelas o para informarse y con posibilidades para desplazarse a diario desde otros barrios o incluso cambiar de vivienda, **mientras que familias migrantes de estos barrios obreros están siendo excluidas no solo por las cuotas o el coste de los materiales, sino también**

135. Ainara Zubillaga y Lucas Gortazar: «Innovación educativa. ¿Mejoras para la inclusión o excusas para la segregación?», *El Diario de la Educación*, 22 de enero de 2020, bit.ly/3qo8uen.

136. Rodríguez, «La innovación educativa ante la segregación escolar»..., *op. cit.*

autoexcluidas¹³⁷ por una cultura escolar y un lenguaje muy específicos que solo las familias más «alternativas» comparten —y que sirven para delimitar un «nosotros» y un «otros»— y por sus expectativas en torno a la escolarización. En cuanto a estas últimas, es poco probable que aquellas familias que esperan que sus hijos obtengan el graduado escolar, estudien, aprendan el idioma del país de acogida, adquieran buenos hábitos o se relacionen con personas diversas, por mencionar algunos ejemplos habituales, matriculen a sus hijos en una escuela que hable de respetar los ritmos individuales, de acompañar en lugar de enseñar, de desarrollar talentos innatos, de satisfacer intereses previos o de ofrecer una atención individualizada.

Llegadas a este punto, parece pertinente la pregunta de cómo lograr entonces que las pedagogías alternativas sean accesibles, sin favorecer al mismo tiempo la privatización de la escuela pública y la segregación escolar. Sin embargo, esta pregunta da por verdadero que se trata de pedagogías mejores, dignas de ser puestas en práctica y extendidas, y no podemos responderla precisamente porque discrepamos con esa asunción. En el tercer capítulo, trataremos de argumentar que el problema de estas pedagogías no es su falta de accesibilidad, sino su carácter reaccionario, por lo que si algo nos preocupa es precisamente su difusión acrítica, también dentro del movimiento libertario, y no su escaso alcance. Para ello, examinaremos antes los esfuerzos que han dedicado las anarquistas a la educación y revisaremos los principios que se le han atribuido a su pedagogía. A este fin dedicaremos el siguiente capítulo, con la intención de estar en disposición de analizar después

¹³⁷. Maria Menegaki: *Un análisis crítico al movimiento por el cambio educativo en Cataluña*. Comunicación presentada en el V Congreso Internacional de Antropología, AIBR 2019, Pensar culturas, cambiar mundos, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, julio de 2019. Hablar de «autoexclusión» no implica que esta sea elegida de manera libre y consciente por quien la sufre. El uso del prefijo «auto-» se debe a que en esta forma de exclusión no hay un agente que activamente impida el acceso a determinadas familias, sino que se establecen mecanismos para que sean las propias familias quienes, pudiendo elegir una escuela, decidan «voluntariamente» no hacerlo.

no solo los aciertos, sino también los errores o, dicho de otro modo, las divergencias y las convergencias entre la pedagogía libertaria y las pedagogías alternativas.