



Cómo citar el artículo

Uribe, A. (2017). Protoideas educativas de la educación expandida. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, 292-310. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/856/1374>

Protoideas educativas de la educación expandida¹

Alejandro Uribe Zapata

Filósofo

Magíster en educación

Candidato a doctor en Educación

Profesor de cátedra, Universidad de Antioquia

Miembro del Grupo de investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías

alejandro.uribe@udea.edu.co, alurizap@gmail.com

Recibido: 2 de noviembre de 2016.

Evaluado: 10 de julio de 2017.

Aprobado: 6 de agosto de 2017.

Tipo de artículo: reflexión derivada de investigación.

¹ Este artículo es una versión resumida de uno de los capítulos que hacen parte del trabajo "El hilo de Ariadna: concepto y prácticas de educación expandida" que se está haciendo en el marco de los estudios de Doctorado en Educación, línea de investigación Educación y TIC, en la Universidad de Antioquia.



Resumen

Este artículo presenta dos protoideas educativas de la *educación expandida* a partir de las definiciones asociadas a este concepto emergente. Los términos son *educación no formal e informal* y *teorías de la desescolarización*. Durante el artículo se precisan tales términos y se explora su relación con el concepto y las prácticas de educación expandida. Se concluye que no es lo mismo que la educación no formal e informal y que la crítica a la escolaridad tiene cabida hoy en día.

Palabras clave

Aprendizaje informal, Educación expandida, Educación no formal, Historia de la educación, Protoideas, Tecnología educativa.

Educational Proto-ideas of Expanded Education

Based on the definitions given for *expanded education*, this article presents two proto-ideas about this emergent concept. These proto-ideas are *non-formal* and *informal education* and *theories of deschooling*. These terms receive a precise treatment in the article, and immediately after that, their relation with the concept and the practices of expanded education are explored. The conclusion

Introducción

Las protoideas muestran las conexiones entre los conceptos actuales y referentes previos. Son ideas del pasado que continúan existiendo a pesar de sus múltiples variaciones. Al perder su contexto originario, las ideas de antaño se reinterpretan a la luz de los sucesos actuales y los nuevos estilos de pensamiento. En términos de Ludwik Fleck, el médico y filósofo polaco que acuñó tal expresión, "las protoideas han de verse como esbozos históricos-evolutivos de las teorías actuales y su surgimiento tiene que comprenderse socio-cognoscitivamente" (Fleck, 1986, p. 72).

Con base en ese instrumento analítico, este artículo explora dos protoideas educativas asociadas al término educación expandida. Ambas derivan de algunas definiciones asociadas a este concepto emergente. Los términos escogidos fueron *educación no formal e informal* y *teorías de la desescolarización*. En lo que sigue, se

reached is that expanded education is different from non-formal and informal education. However, the criticism of schooling can still play a role in it.

Keywords

Educational History, Educational Technology, Expanded Education, Informal Learning, Non-formal Education, Proto-ideas.

Les proto-idées éducatives de l'éducation élargie

Cet article présente deux proto-idées éducatifs de l'enseignement élargi à partir des définitions associées à ce nouveau concept. Les termes sont l'éducation formelle et informelle et les théories de la déscolarisation. Au cours de l'article on précise ces termes et on étudie sa relation avec le concept et les pratiques de l'enseignement élargi. Il est conclu que ce concept n'est pas le même que l'éducation non formelle et informelle, et on démontre que la critique de la scolarité a sa place aujourd'hui.

Mots-clés

L'apprentissage informel, l'éducation élargie, l'éducation non formelle, l'histoire de l'éducation, les proto-idées, la technologie éducative.

pretende precisar tales términos y explorar la relación de tales protoideas con el concepto y las prácticas de educación expandida.

Tanto el concepto como las prácticas de educación expandida no tienen un pasado fijo conectado a un corpus de ideas claramente delimitado y organizado. Al contrario, se alimenta de una amalgama de ideas provenientes de diversos campos (Uribe Zapata, 2015). Este artículo se concentrará en dos referentes educativos y la idea es explorar su cercanía/distancia con el término de educación expandida². Para ello, se tomarán algunos referentes mencionados en las definiciones de Freire (2012), Fonseca Díaz (2012), Díaz López (2009, 2012) y Díaz, Gil & Jiménez (2010).

Con este ejercicio se pretende no solo mostrar las conexiones conceptuales e históricas del término educación expandida³ con otros referentes de mayor recorrido académico, sino también los elementos que lo hacen distanciar de la tradición.

Educación no formal e informal

Definiciones académicas

A finales de la década de 1960, P. H. Coombs, como director del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Unesco, publicó un libro que fue concebido como un documento básico para la Conferencia Internacional sobre la *Crisis Mundial de la Educación* que se celebraba en Virginia (Estados Unidos). Allí reconocía de manera explícita el amplio surtido de propuestas educativas no formales, al tiempo que sostenía que las mismas constituyen un complemento importante de la educación formal, en tanto contribuyen tanto al desarrollo individual y nacional como al enriquecimiento cultural (Coombs, 1971). Sin embargo, dicha obra fundacional trataba de manera indistinta las etiquetas de educación informal y no formal.

En una obra posterior, escrita con uno de sus colaboradores del Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (CIDE), a partir de un encargo del Banco Mundial, se precisó más el término con el fin de diferenciarlo, en términos conceptuales y metodológicos, de la educación formal y la informal, pero no sin antes reconocer que las fronteras eran en algunos casos difusas. En efecto, estos autores precisan que la educación no formal “es toda actividad organizada,

² Por supuesto, no son los únicos referentes. Cercanos a estos están los de *aprendizaje social, los estudios de comunicación y educación, la educación alternativa*, entre otros. No obstante, por falta de espacio, no se desarrollarán en este artículo.

³ A modo de definición, y según la jerga del mundo de los videojuegos, las siguientes serían las cinco *condiciones de victoria* de la educación expandida. Esto es, así no se cumplan todas a cabalidad, es mucho lo que se puede conseguir así no se logre una victoria total. I) Las iniciativas recogerían aspectos de la educación no formal e informal, tales como la flexibilidad metodológica o conceptual o el énfasis hacia estrategias formativas menos regladas. Con todo, no se reduciría a ellas. II) El ethos de la cultura digital configura en gran medida las arquitecturas formativas (pensamiento en red o ética hacker) como las temáticas a explorar (privacidad en internet, impresión 3D o espacios *maker*). III) Promueven prácticas que se vinculan con otras áreas, por ejemplo, el arte, la comunicación, la biología y lo comunitario. IV) Son públicas, abiertas a la ciudadanía, heterogéneas, incluyentes, contrahegemónicas y marginales. V) Antes que basarse en una serie de contenidos curriculares, abogan por lo magistral o inclinarse por los discursos asociados a las competencias o habilidades, defienden una concepción participativa, experiencial y política de lo educativo.

sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños” (Coombs & Ahmed, 1975, p. 27).

Por su parte, la educación informal es el “proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente” (Coombs & Ahmed, 1975, p. 27). Mientras que la educación formal es “el sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la Universidad” (Coombs & Ahmed, 1975, p. 27).

Otro teórico de la educación fuera de la escuela, Jaume Trilla Bernet, en un libro con ese mismo título, define la educación no formal como “el conjunto de procesos, medios e instituciones específica y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado” (Trilla Bernet, Gros Salvat, López Palma, & Martín García, 1998, p. 30). En otro libro que explora una temática similar, titulado *Otras Educaciones*, la define como el universo educativo formado por el conjunto de instituciones y medios educativos intencionales y con objetivos definidos que no forman parte del sistema de enseñanza graduado o formal (Trilla Bernet, 1993).

Con el fin de precisar mejor los aportes iniciales de Coombs, Gonzalo Vázquez (1998) propuso cuatro criterios de demarcación, a saber: *duración, universalidad, institución y estructuración*. En el primer caso, la educación informal dura toda la vida; mientras que la educación formal y no formal establece extensiones de tiempo prefijadas pero variables según si es una carrera universitaria, un curso de actualización o cualquier otra opción. En el segundo caso, la educación informal afecta a todas las personas, independiente del género o estatus; la educación formal solo es idealmente universal en alguno de sus niveles (educación primaria, por ejemplo) mientras que la no formal, en principio universal, en la práctica muchas veces se concibe y va dirigida a grupos poblacionales con algunas características específicas (formación continuada para adultos o personal de una empresa, por ejemplo). En el tercer caso, la educación formal es altamente institucionalizada y se ofrece en una institución específica: la escuela en cualquiera de sus niveles y sin importar su forma de organización. La educación no formal se puede llevar a cabo en una amplia gama de organizaciones, mientras que se puede afirmar que la educación informal es, por antonomasia, no institucional. En el cuarto caso, tanto la educación no formal como la formal cumplen esta característica, aunque sea mucho más evidente en el segundo caso; la estructuración en la educación informal es casi nula (Sarramona, Vázquez & Colom Cañellas, 1998).

Werquin (2007b) realiza una de las síntesis más interesantes sobre este tema al afirmar que la educación formal es organizada, tiene objetivos de aprendizaje, es intencional, por lo general tiene una larga duración en el tiempo y casi siempre conduce a un título. La educación informal es todo lo contrario: desorganizada, sin objetivos de aprendizaje definidos, no intencional, con una duración variable y no conduce a titulación alguna. En el medio, con carácter más borroso y cambiante, está la educación no formal que puede estar o no organizada, puede tener o no objetivos de aprendizaje, puede ser o no intencional, en duración es por lo general mucho más corta que la formal y no siempre conduce a titulación.

No obstante, para dejarlo claro de entrada, no tiene sentido hablar hoy en día de la educación no formal como una antítesis de la formal, y menos como un sistema independiente de esta. Al contrario, la actualidad invita a asumir un enfoque sistémico y complementario que integre tales divisiones y mantener un diálogo permanente entre las diversas esferas, así como reconocer la hibridez permanente entre los diversos ámbitos educativos.

También vale insistir en que la educación no formal no se reduce a la mirada ordinaria que la asocia exclusivamente a la formación de adultos, ni como un paliativo vinculado únicamente a contextos sociales desfavorecidos, y menos aún como una alternativa exclusiva para personas en situación de pobreza. De hecho, hoy en día se reconoce que las oportunidades educativas se extienden a espacios tales como los museos de diversa índole, las empresas, las asociaciones ciudadanas, el hogar e incluso internet.

Si bien no hay un accionar pedagógico propio de la educación no formal, en gran medida porque la multiplicidad de contenidos, funciones, espacios y demás variables que entran en los procesos educativos impiden tal reducción, sí hay unos elementos, unos énfasis y tendencias, por utilizar la expresión de Trilla Bernet (1998), que se acoplan con facilidad a esta perspectiva; por ejemplo, pensar la educación como un todo, estar abierta a los nuevos fenómenos culturales y tecnológicos, buscar la vinculación de la educación con el desarrollo personal y comunitario en todas sus formas, mayor susceptibilidad hacia el empleo de metodologías activas e intuitivas y no verbalistas o memorísticas, y mayor apertura hacia las tecnologías emergentes, ya que no se tiene que enfrentar a estructuras, hábitos o formas organizativas herméticas preexistentes (Sarramona et al., 1998; Trilla Bernet et al., 1998).

Sobre las limitaciones de la educación no formal, se pueden subrayar al menos cuatro elementos. La primera, de índole conceptual, es que carece del grado de formalización y madurez con que cuenta la reflexión pedagógica en el contexto escolarizado. La segunda, aludiendo al soporte institucional, es que es difícil sistematizar estas iniciativas ya que las políticas son inestables, las fuentes de financiación irregulares y los objetivos varían según los contextos de implementación. La tercera es que se tiende a tener un optimismo tácito frente estas iniciativas lo que provoca que éstas sean vistas como una panacea y no como un

componente menor en un marco de múltiples intervenciones. La cuarta limitación es la antípoda de la anterior, esto es, una visión pesimista hacia cualquier iniciativa alejada del espectro formal ya que las consideran costosas y poco eficaces.

Definiciones institucionales

La última versión de la *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación* (CINE en español, ISCED en inglés), un instrumento de la Unesco que aspira a convertirse en un marco de referencia estándar para categorizar y reportar estadísticas educativas internacionalmente comparables, asume la educación no formal como algo no institucionalizado, intencionado y organizado por un proveedor educativo. Complementa la educación formal, no discrimina por rango de edad, tiende a tener una duración corta, no siempre otorga certificaciones y se enmarca en el aprendizaje a lo largo de la vida (Instituto de Estadística de la Unesco, 2013)⁴.

A finales de 2012, en un anexo publicado en el *Diario Oficial de la Unión Europea* que recomienda a sus países miembros a validar el aprendizaje no escolarizado, se definió el aprendizaje informal y no formal de la siguiente manera. En el primer caso, es el aprendizaje que resulta de actividades cotidianas no estructuradas y es el aprendiz el que decide si es intencionado o no. Por su parte, el aprendizaje no formal es el derivado de actividades planificadas y puede abarcar desde programas para impartir capacidades laborales hasta la alfabetización de adultos (Unión Europea, 2012).

297

La página web de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE en español, OECD en inglés) tiene un aparte dedicado a las habilidades más allá de la escuela; este es alimentado por una amplia variedad de recursos que van desde libros, pasando por informes sectorizados, hasta indicadores por países. En una subpágina web intitulada *Reconocimiento del aprendizaje no formal e informal*, definen el aprendizaje informal como la antípoda del formal, es decir, sin orden alguno, sin objetivos en términos de aprendizaje y nunca intencional desde el punto de vista del aprendiz. Se le asocia como aprendizaje a través de la experiencia, o simplemente experiencia a secas. De hecho, la vida misma, en diferentes momentos y contextos, nos expone a diversas situaciones de aprendizaje. Por su parte, el aprendizaje no formal, un término por el que la misma Organización reconoce que todavía no hay un completo consenso debido a la multiplicidad de enfoques, está al menos medianamente organizado y puede tener objetivos de aprendizaje claros. No obstante, sigue oscilando entre la informalidad y la formalidad⁵.

4 También cuentan con un glosario en línea, disponible en <http://www.uis.unesco.org/Pages/Glossary.aspx>

5 Véase <http://www.oecd.org/dataoecd/14/3/44652322.pdf>. Navegando por esta página web también se pueden encontrar definiciones más focalizadas según el país (p. ej. Austria, Australia, Canadá, Chile, México, Noruega y España, entre otros).

En el plano legal colombiano, la educación no formal se denomina desde el 2007 *educación para el trabajo y el desarrollo humano* y responde también a los fines educativos consagrados en el artículo 5 de la *Ley General de Educación* expedida en 1994. Además, es reglamentada en la parte 6 del *Decreto único Reglamentario del Sector Educación*, expedido en el año 2015.

Como lo indica su actual nombre, se ofrece con el fin de complementar, actualizar y formar en aspectos académicos o laborales que conduzcan a la obtención de certificados de aptitud ocupacional. Por su parte, la educación informal también busca brindar oportunidades para complementar, actualizar, renovar o profundizar conocimientos, habilidades y prácticas. No obstante, al no requerir registro de parte de las propias Secretarías de Educación para su organización, oferta y desarrollo, no conducen a título alguno, deben tener una duración inferior a las 160 horas y tampoco ofrecen certificado válido para el trabajo. Si acaso, pueden ofrecer una constancia de asistencia⁶. En cualquier caso, al leer la normatividad colombiana al respecto, se puede inferir que lo que se busca regular es la inmensa cantidad de instituciones que ofrecen este tipo de programas, casi miles, así como ofrecer un marco legal para los diplomados y algunos cursos inferiores a 160 horas que ofrecen diversas dependencias universitarias o las propias instituciones de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano.

En un intento por sintetizar toda esta amalgama de definiciones y posturas, Werquin (2007a) propone lo siguiente. Ante todo, abandonar tres focos de referencia. Primero, dejar de preguntarse qué tipos de aprendizaje conducen, o no, a una certificación. Segundo, dejar de prestar atención al lugar en que ocurre el aprendizaje, esto es, trabajo, escuela o donde sea. Tercero, dejar de medir —y creer que es posible hacerlo— la duración del aprendizaje. Al hacer lo anterior, quedarían solo dos modos para definir el aprendizaje, a saber: i), ver si el aprendizaje es intencional o es un efecto colateral; o, ii), ver si la actividad, sin importar la que sea, tiene objetivos de aprendizaje o no. Con ello, reconoce de manera explícita que las personas potencialmente aprenden todo el tiempo y en cualquier lugar, pero que esto puede ocurrir mientras se realizan actividades que tienen objetivos de aprendizaje explícitos (o no) y con otras personas conscientes que están aprendiendo (o no).

Aceptar la propuesta de Werquin también implicaría aceptar un concepto emergente asociado a un cuarto modo de aprendizaje: el *aprendizaje semi-formal*. Este concepto hace alusión al hecho que los individuos a menudo aprenden más allá de los objetivos de aprendizaje inicialmente estipulados. Es cercano al aprendizaje informal con la diferencia que sucede en un contexto formal de aprendizaje: ahí radica precisamente su valor. Con todo, y tal como reconoce el propio autor, es un

⁶ Para mayor información, véase este documento oficial en que el viceministerio de Educación de ese entonces responde las preguntas más frecuentes al respecto http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-353026_FAQ.pdf

concepto en ciernes que se debe depurar mucho más. De ahí que quizás haya que reconocer que por el momento sólo existe una distinción útil: la que existe entre el aprendizaje formal y todos los demás modos de aprendizaje que no lo son.

Semejanzas y diferencias entre la educación no formal y la educación expandida

En el plano conceptual, no hay diferencias profundas entre educación no formal y educación expandida: cuando se leen en detalle las características de la primera y se contrastan con las ideas centrales de la segunda, son evidentes las afinidades desde este plano. Vamos a subrayar cinco: primera, la insistencia en que el acto educativo no es algo exclusivo de la escuela; segunda, abandono de enfoques pedagógicos tradicionales y pasivos, históricamente privilegiados por la escuela, que se concentran en el decir y en la transmisión de contenidos; tercera, un énfasis en metodologías activas, participativas y colaborativas; cuarta, difuminación de las categorías de espacio y tiempo en su relación con la enseñanza y, sobre todo, el aprendizaje; y quinta, una sensibilidad mayor hacia las tecnologías emergentes.

Al compartir tantas semejanzas, es tentador decir que ambas expresiones se superponen y resultan siendo lo mismo. En realidad, no es así: las diferencias no son de fondo sino de grado. En efecto, las denominadas prácticas de educación expandida acentúan los cinco puntos anteriores hasta lograr que las categorías explicativas tradicionales empiecen a perder vigor y peso explicativo, gracias a la multiplicidad de fenómenos que se pretenden abarcar. A mi juicio, la clásica distinción entre educación formal, no formal e informal se queda corta para dar cuenta de los actuales fenómenos educativos, porque cada vez más esas categorías se solapan entre sí y las fronteras establecidas entre ellas, antaño visibles y claramente delimitadas, pierden sentido en la actualidad.

Para tratar de dilucidar mejor estas diferencias, veamos nuevamente los cinco puntos que se subrayaron líneas atrás, pero añadiendo algunas diferencias de grado y tratando de poner un ejemplo, preferentemente local (en este caso, Medellín). Primero, hay ejercicios de formación completamente autónomos de la institucionalidad escolar dirigidos a un público no adulto⁷. Segundo, hay un apoyo explícito hacia las pedagogías que fomentan el diálogo y la pregunta, como la de Paulo Freire, así como estrategias que invitan a que los estudiantes verbalicen más su proceso de aprendizaje y que los profesores asuman un rol más de escucha, a lo Reggio Emilia⁸. Tercero, se apuesta cada vez más por la denominada cultura del hacer, que rescata elementos clásicos del artesanado y entra en diálogo con las

7 Véase por ejemplo el *Matinée*, una iniciativa local liderada por el colectivo *Platohedro* que está dirigida a niños y niñas de 6 a 14 años de edad en situación de riesgo. Para mayor información, véase http://platohedro.org/?page_id=75

8 Véase, por ejemplo, los Laboratorios Comunes de Creación, otra iniciativa local liderada por la Fundación Casa Tres Patios que está dirigida a niños y adolescentes entre los 8 y 18 años, que busca promover el pensamiento crítico, la curiosidad, el trabajo colaborativo y la creatividad. Se inspira en estos y otros referentes. Para más información, véase <http://www.casatrespacios.org/#laboratorios-comunes-de-creacin/c17p>

posibilidades creativas que ofrece el actual ecosistema digital⁹. Cuarto, la idea de que la educación puede suceder en cualquier momento y en cualquier lugar se convierte en mantra¹⁰. Y quinto, las tecnologías digitales y análogas se integran de tal modo que cada vez son más invisibles¹¹. Creo que sería una imprecisión ubicar los ejemplos enunciados en las precedentes cinco notas al pie en las clásicas categorías de educación no formal e informal.

En el plano legal, las diferencias son incluso más acentuadas. Por ejemplo, la normatividad colombiana tiene en la mira a las instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano y los cursos inferiores de 160 horas, como los diplomados. No obstante, ese tipo de instituciones no es comparable con los ejemplos que se mencionaron en las notas al pie anteriores, así como los programas —o mejor aún, iniciativas— que se ofertan en ambos casos. Aunque cada caso es un mundo en sí mismo, los ejemplos reseñados se acercan más cuando el vínculo institucional es difuso, a la figura de organización o centro cultural sin ánimo de lucro y en algunos casos a espacios completamente independientes, autosuficientes y ajenos a la institucionalidad; pero cuando el vínculo es más explícito, se ubican como programas formativos derivados del ala educativa de los museos u otros espacios culturales o artísticos.

Pero también se diferencian en los costos, la duración y la certificación. En efecto, casi nunca estos programas están supeditados a un valor económico; la duración de los programas por lo general se reduce a una jornada o máximo unas semanas; y rara vez ofrecen un título o un certificado más allá de la asistencia. De hecho, la asistencia a estos espacios es más voluntaria que obligatoria.

300

Críticas a la institución escolar

Durante los años sesenta y setenta del siglo pasado hubo varios discursos críticos frente la escuela. Casi siempre, las críticas, provenientes de diversos frentes, superaban el plano pedagógico: no estaban dirigidas exclusivamente a un modelo o teoría en particular, sino a la escuela como institución. Al menos desde cinco puntos distantes a la institución escolar y los discursos pedagógicos imperantes venían los reclamos: el tecnocrático-reformista; el ortodoxo-marxista; el de la desescolarización; y los expuestos por McLuhan y Foucault (Trilla i Bernet, 1985).

⁹ Véase, por ejemplo, Un/Loquer, uno de los primeros espacios hacker de la ciudad de Medellín, que tiene como principio de práctica la transparencia de sus proyectos. De ahí que empleen una wiki para documentar los caminos recorridos. Su último proyecto (al momento de escribir este artículo), titulado *El Jardín de las delicias*, está documentado en <http://wiki.unloquer.org/>

¹⁰ Esa frase era precisamente el eslogan de la undécima edición del Festival Internacional ZEMOS98, un evento que se realizó en Sevilla en el año 2009 y que giraba alrededor de la idea de Educación Expandida. Véase <http://www.zemos98.org/eduex/>

¹¹ El Laboratorio, por ejemplo, apuesta por cuatro líneas temáticas, pero sin subrayar de manera permanente el tipo de infraestructura tecnológica que se usará en cada una de ellas. Véase <http://www.parqueexplora.org/colaboratorio/colaboratorio/lineas-de-trabajo/>

Por ser uno de los referentes con mayor presencia en la literatura asociada a la educación expandida, nos concentraremos en las teorías sobre la desescolarización. Sin embargo, vale la pena decir algo breve sobre los otros frentes.

Las críticas de corte técnico venían de los equipos de trabajo de dos funcionarios, uno norteamericano y el otro francés, que trabajaban para la Unesco y organizaciones gubernamentales educativas en sus respectivos países. En su orden, Philip H. Coombs y Edgar Faure, con sus obras *La crisis mundial de la educación* (Coombs, 1971) y *Aprender a ser* (Faure et al., 1973), subrayaron varios problemas, entre los que se destacan los altos y crecientes costos de la escolaridad; el desajuste entre las expectativas del sistema productivo y la oferta del sistema escolar; y la disfuncionalidad de un sistema que ya no estaba para mejorar la sociedad, sino para perpetuar un estado de cosas que le favorecía.

No obstante, antes que abolir el sistema como tal, sugerían reformas si bien algunas utópicas o con alto grado de idealismo. Por ejemplo, Faure y compañía se apoyaban en dos nociones fundamentales entrelazadas, a saber, la educación permanente y la ciudad educativa, como elementos complementarios, expansivos y enriquecedores del acto educativo que va más allá de la experiencia concreta y enmarcada en supuestos tiempos fijos de la escolarización. Por su parte, quizás en un tono más realista, Coombs defendía la inclusión de medios educativos no formales e informales al sistema formal puesto que contribuirían en términos culturales y de desarrollo.

La crítica marxista u ortodoxa quería hacer explícito el rol que estaba teniendo la escuela en un contexto de capitalismo avanzado. Por ejemplo, para Althusser, la escuela, en todos sus niveles, había devenido en uno de los principales aparatos ideológicos de Estado y, como tal, se encargaba de reproducir las relaciones de producción, o sea, las relaciones de explotación capitalista, gracias a un currículo oculto que enseña no solo habilidades y contenidos, sino que busca asegurar el sometimiento hacia la ideología dominante (Althusser, 1974). El Estado, en lugar de ejercer su poder represivo a través de las cárceles o la fuerza policial, lo hace a través de la ideología y su aparato ideológico de Estado dominante: la escuela.

Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron publicaron en la década de los setenta del siglo pasado un libro escrito en su primera parte a lo Spinoza (como un sistema deductivo tejido a partir de escolios y definiciones singulares enumeradas en orden ascendente) y un título por lo menos sugerente: *La reproducción*. Para estos autores, la teoría de la reproducción cultural se refiere al papel que desempeña la educación, a través de las instituciones escolares oficiales y las estrategias de clase, para la reproducción de la cultura y las estructuras sociales y económicas. A juicio de estos autores, la escuela no produce cambios sociales sino que, por el contrario, perpetúa el orden social imperante y los legitima (Bourdieu & Passeron, 1998). Obviamente, este no es el espacio para mostrar el entramado argumentativo que

logró armar este par de autores franceses, así como las críticas que se pueden derivar de su análisis.

En la década de 1970, Marshall McLuhan editó un libro antológico con ayuda del antropólogo Edmund Snow Carpenter. Los artículos recogidos procedían de *Explorations*, una revista dedicada a las comunicaciones que se publicó entre 1953 y 1959. Allí hay un artículo corto de McLuhan intitulado *El aula sin muros*, en el que sostiene que la escuela estaría convirtiéndose en algo anacrónico y obsoleto por culpa de la eclosión de los medios de comunicación de masas (para su época, prensa, radio y televisión). En sus propias palabras:

Hoy en nuestras ciudades, la mayor parte de la enseñanza tiene lugar fuera de la escuela. La cantidad de información comunicada por la prensa, las revistas, las películas, la televisión y la radio, exceden en gran medida a la cantidad de información comunicada por la instrucción y los textos en la escuela. Este desafío ha destruido el monopolio de libro como ayuda a la enseñanza y ha derribado los propios muros de las aulas de modo tan repentino que estamos confundidos, desconcertados (Carpenter & McLuhan, 1974, p. 155)

Con la emergencia de internet, la consolidación de los medios de comunicación de masas y, sobre todo, la convergencia creciente de estos al espectro digital, este discurso —con múltiples matices— ha vuelto a tomar fuerza desde los planos teórico y práctico. Por citar un referente latinoamericano, Martín-Barbero viene insistiendo desde hace años en la transición de una sociedad con sistema educativo hacia una sociedad del conocimiento y el aprendizaje continuo, impulsado por la pérdida de centralidad del texto y la escuela como focos exclusivos de formación; la puesta en paréntesis de categorías como el espacio y el tiempo en el diseño de nuevas arquitecturas de aprendizaje; y la difuminación creciente entre los espacios de formación reglados y los que no (Martín-Barbero, 2003, 2012).

Desde lo práctico, iniciativas recientes como las Escuelas Minerva¹², TeamLabs¹³ o la Escuela Khan Lab¹⁴, entre muchas otras, buscan formatear las configuraciones educativas estandarizadas para lograr una mayor sintonía con la complejidad de la época actual.

La última crítica provenía de Foucault, al sostener que la escuela, como institución paradigmática de la modernidad, ejercía control biopolítico, no solo ideológico, a partir de la puesta en práctica de diversas microfísicas del poder. En efecto, este autor veía en las escuelas, así como en los hospitales, ejército y empresas, un conjunto de procedimientos que ayudarían a controlar, encauzar, someter y en suma, disciplinar los cuerpos expuestos a esos filtros institucionales.

¹² Véase <https://www.minerva.kgi.edu/>

¹³ Véase <http://teamlabs.es/>

¹⁴ Véase <http://khanlabschool.org/>

Así, “el edificio mismo de la Escuela debía ser un aparato para vigilar” (Foucault, 2002, p. 177). Un lugar donde se penalizaban, de manera tanto sutil como explícita, los retrasos, la falta de atención, la desobediencia, las palabras ajenas a la norma, el cuerpo y la sexualidad en aras de mantener incólume el aparato disciplinario y el *statu quo*. De ahí que la estructura arquitectónica de las escuelas, en consonancia con el de las prisiones y otras instituciones estatales, siga los principios del panóptico; esto es,

un tipo de implantación de los cuerpos en el espacio, de distribución de los individuos unos en relación con los otros, de organización jerárquica, de disposición de los centros y de los canales de poder, de definición de sus instrumentos y de sus modos de intervención. (Foucault, 2002, p. 209)

Teorías de la desescolarización

Las teorías de la desescolarización de las décadas de 1960 y 1970 recogen un conjunto de reflexiones y propuestas pedagógicas, las cuales critican de manera radical las instituciones escolares. En vez de ver estas últimas como instancias idóneas para el cambio social o la regeneración cultural, los teóricos de esta línea las consideraban espacios nocivos, absurdos, insidiosos, contradictorios y decadentes que entorpecían, e incluso empobrecían, cualquier asomo de cambio social o cultural (Igelmo Zaldívar, 2012). Esta corriente cree posible una educación sin escuelas, considera que los aprendizajes son más útiles cuando no pasan por el filtro institucional y rechaza la obligatoriedad de la escolaridad (Tort Bardolet, 2001).

303

Los principales autores de esta corriente fueron Paul Goodman, John Holt, Everett Reimer e Iván Illich, y el epicentro geográfico fue la ciudad de Cuernavaca, en México, ya que allí desarrolló sus actividades el *Centro Intercultural de Documentación* (en adelante, CIDOC), un lugar que contaba con la coordinación académica de Illich y cuyo objetivo fue, durante sus diez años de existencia, documentar, analizar e investigar los cambios que se estaban presentando en América Latina en los campos de la cultura, la política, la religión y la educación.

Estas teorías bebían del espíritu de la época en el que las críticas hacia las instituciones modernas y las prácticas sociales asociadas a las mismas se acentúan. La movimientos contraculturales de la década de 1970, representada por la masificación de la televisión, el auge de la publicidad y movimientos musicales como el rock, promovían la crítica a la autoridad, la costumbre y la norma, al tiempo que promulgaban una liberación de las conciencias y una postura crítica frente la institucionalidad (Rivas, 2014). Esa emergencia creciente de otros actores culturales estaba generando una paradoja todavía vigente: mientras más se veía la educación como un derecho por el que valía la pena luchar, más se ponía de relieve que la escuela no es el centro ni el único camino para la transmisión cultural.

Además, esta atmósfera cultural favoreció la emergencia de una subjetividad más autónoma, menos ceñida a los imperativos familiares, con mayores posibilidades de desplazamiento y una sensibilidad creciente hacia temáticas globales y de impacto social, tales como el medio ambiente, la globalización y el consumismo, elementos todos que configuran una subjetividad crítica frente la institucionalidad y las formas estandarizadas de transmisión cultural, particularmente la escuela (Uribe Zapata, 2015).

En síntesis, las ideas sobre la desescolarización aparecen con vigor en un contexto de amplia contestación cultural y pedagógica. Además, sintonizan con los discursos críticos frente al progreso y el desarrollo, entendidos estos solo en un sentido positivo y sin posibilidad de polifonía en la semántica de los términos. Para darle un cierre a este apartado, veamos algunas de las ideas de los principales teóricos de la desescolarización.

Paul Goodman, un reconocido intelectual de izquierda norteamericano, consideraba que “el sistema obligatorio se ha convertido en una trampa universal que no tiene nada bueno” (Goodman, 1964, s. p.)¹⁵. De ahí que propusiera, entre otras, prescindir completamente de la escuela en algunas clases y apelar a familias vecinas para conformar así una pequeña comunidad; prescindir igualmente de la escuela física (el edificio, el sitio físico) en algunas clases con el fin de aprovechar la ciudad como dispositivo pedagógico (calles, museos, cines, etc.); recurrir a miembros de la comunidad, no profesionales de la educación pero sí con algún saber específico (el mecánico, el farmacéutico, etc.), que servirían como educadores al tiempo que los introducen en el mundo de los adultos; y hacer escuelas urbanas más pequeñas y menos impersonales, en las que sea más viable formar lazos comunitarios. Como se ve, antes que abogar por una completa desescolarización, los postulados de Goodman buscaban una mayor apertura hacia la vida social y las instituciones aledañas.

John Holt, profesor universitario norteamericano, una vez fue invitado a comer en compañía de varios jóvenes africanos. Uno de ellos le preguntó qué mensaje sobre educación le daría a su país; el aludido no supo qué responder ya que, dijo de inmediato, no había pensado esos temas en términos de nación y menos para un contexto como el africano, del que no conocía nada. No obstante, luego de varias horas, al finalizar la velada, Holt retomó la pregunta y esbozó la siguiente respuesta: “mi mensaje para sus compatriotas es que no es necesario disponer de edificios escolares para tener escuelas y no hace falta poseer escuelas para obtener educación” (Holt, 1976, p. 88). Más allá de esta anécdota, este autor criticaba las distancias artificiales que se estaban formando entre el aprendizaje y el resto de la vida, así como la creciente yuxtaposición, falsa por cierto, entre escolaridad y aprendizaje. Para este autor, y autores como Illich o Reimer, una sociedad

¹⁵ Traducción libre de lo siguiente: “The compulsory system has become a universal trap, and it is no good”.

desescolarizada no quiere decir una sociedad ausente de instalaciones y recursos para el aprendizaje. De hecho, algunas de esas instalaciones/recursos pueden ser escuelas, ya que se acepta que algunas cosas se pueden aprender mejor en estos espacios, o incluso son los únicos que los ofertan. Pero el monopolio cognitivo no estaría en lo escolar y en su gramática. Como el mismo Holt lo explica con mayor claridad, le abro paso a sus palabras:

Si a algunos les gustan las escuelas y aprenden bien en estas, que vayan a ellas. Si hay quien cree que no puede aprender nada, a menos que pague a un maestro para que le enseñe, entonces que se busque un maestro y le pague. Pero en una sociedad desescolarizada nadie estaría obligado a ir a la escuela: ni la ley ni la amenaza de no tener trabajo, de la miseria, de la discriminación lo obligarían a ello (...) Una sociedad desescolarizada vendría a ser, en suma, aquella en la que todo el mundo tuviera la más amplia y libre posibilidad de elección para aprender lo que quisiera, en la escuela o de una manera completamente diferente (...) Sería una sociedad con numerosas vías para el aprendizaje y el progreso, en lugar de la única que hoy nos ofrece la escuela. (Holt, 1976, p. 146)

Everett Reimer, amigo personal de Illich y colaborador del CIDOC, recoge las críticas presentadas hasta el momento. Por ejemplo, subraya nuevamente la trampa de las escuelas al asociar instrucción y escolaridad con aprendizaje. Según Reimer, se escolariza a la gente para que acepte y se acomode a una sociedad tal cual es. En cambio, si se quieren cambios sustanciales en una sociedad, si se quiere (re)crear la misma, se debe educar a las personas. Así, alguien educado no es alguien que haya pasado por todos los niveles posibles de escolaridad, sino aquella persona consciente de su realidad que busca intervenir sobre la misma (Reimer, 1976, p. 155).

Illich, que matizó muchas de sus críticas en años posteriores e incluso se alejó de los postulados más radicales de su obra, es el teórico que acuñó el concepto de desescolarización y quizás el más reconocido de toda esta corriente. Para criticar la escuela, Illich se apoya en la analogía religiosa al sostener que la institución escolar, fuera de emular rituales, espacios y figuras que exigen para sí una legitimación *a priori*, adoctrina y prepara a los estudiantes para insertarse a las burocracias del sistema y del régimen económico imperante. La idea es criticar, pero también desmontar esos mitos propios de la sociedad industrial, liberar al individuo de esos condicionamientos sociales, y posibilitar rutas formativas más libres y comunales. En cualquier caso, los cambios no vendrán de adentro (léase reformas escolares o creación de nuevos métodos), tal como sostienen los reformadores pedagógicos, sino que se trata de desmantelar, más no de abolir, la centralidad que históricamente ha tenido la escuela en términos educativos para luego abogar por redes o instituciones educativas de carácter comunitario. Como lo explica Illich:

Un buen sistema educacional debería tener tres objetivos: proporcionar a todos aquellos que lo quieren el acceso a recursos disponibles en cualquier momento de sus vidas; dotar a todos los que quieran compartir lo que saben del poder de encontrar a quienes quieran aprender de ellos; y, finalmente, dar a todo aquel que quiera presentar al público un tema de debate la oportunidad de dar a conocer su argumento. (Illich, 2012, características generales de unas nuevas instituciones educativas formales, párrafo 1)

Por supuesto, las teorías sobre la desescolarización han sido criticadas con vigor. Para muchos, son especulaciones intelectuales explosivas pero inviables en la práctica para la mayoría de personas; ideas provocadoras que estimularon el debate en las décadas de 1960 y 1970, pero superadas en la actualidad; tesis que no tienen en cuenta los inmensos avances que ha posibilitado la escolarización en múltiples sectores desfavorecidos; el camino para formas severas de alienación o marcos educativos manipulativos; y una ruta para que corporaciones privadas tomen control de diversos procesos educativos a múltiples escalas pero siguiendo criterios mercantiles o privados.

De hecho, tales ideas pasaron, de manera literal, al ostracismo académico en los años ochenta y noventa del siglo pasado (Igelmo Zaldívar, 2012). No obstante, a día de hoy, tales discursos encajan con varias realidades educativas difíciles de ignorar. Por ejemplo, que las posibilidades de aprendizaje se han desmarcado de los límites escolares, que la dieta cognitiva de los estudiantes incluye insumos ajenos al currículo, que las distancias entre los espacios de aprendizaje formal e informal se han acortado hasta casi solaparse y que el paradigma educativo actual, tal como anticiparon algunos de los teóricos vistos, apela a estructuras de redes y ecosistemas de aprendizaje entre instituciones, comunidades y personas. Incluso la misma Unesco, en uno de sus últimos informes, invita a releer de manera crítica los aportes de Goodman y a Illich para ver su relación con los discursos de desescolarización que se promueven desde algunos nichos de la tecnología educativa (Unesco, 2015, p. 50).

306

Relación de la crítica escolar con la educación expandida

Siguiendo a Igelmo Zaldívar (2012b), hay tres movimientos o alternativas que en la actualidad están repensando los planteamientos críticos con la escuela, a saber, la educación en casa o *unschooling*, la web 2.0 y la alternativa de carácter indigenista al capitalismo neoliberal. Según los intereses específicos de este trabajo, la segunda es la que nos interesa.

El crecimiento exponencial de las TIC, la versión 2.0 de la red de internet, entre otros adelantos tecnológicos que estimulan prácticas sociales y culturales sugestivas, han refrescado los debates pedagógicos y han actualizado el repertorio de prácticas educativas que se pueden llevar a cabo con el soporte de múltiples herramientas. Además, conceptos como pedagogía, educación, aprendizaje,

enseñanza y escuela, entre muchos otros, se están reinterpretando a la luz de los difusos, complejos y cambiantes marcos que ofrecen las tecnologías modernas. De ahí que autores como Illich, Holt y demás críticos de la institucionalidad moderna, en su momento con propuestas quizás en extremo utópicas y casi extravagantes, estén encontrando una nueva camada de lectores que ven en ellos unos referentes para interpretar las posibilidades pedagógicas que ofrecen los actuales entornos digitales.

En ese orden, la educación expandida, como concepto y práctica, retoma algunas ideas de la desescolarización. Por ejemplo, las siguientes:

- Hay otros espacios de formación, tangibles (museos, centros culturales, colectivos, etc) o intangibles (internet, lazos de amistad), más allá de la escuela.
- Los intereses comunes o el mero gusto por una temática, antes que la edad, la titulación, entre otros criterios escolares de organización, son razones suficientes para empezar a configurar de manera voluntaria una comunidad de aprendizaje.
- No siempre es necesaria una intermediación pedagógica, al menos en términos de una instrucción clásica, para el aprendizaje de diversos contenidos o habilidades.
- Es posible pensar y poner en práctica nuevos contratos tecnosociales, afectivos, cognitivos y de formación.
- Hay una postura crítica hacia la institucionalidad y las tradiciones pedagógicas de corte transmisionista.

307

Finalmente, y al igual que los teóricos de la desescolarización cuando se leen con cierto detalle y se ponen entre comillas algunas traducciones, las prácticas educativas expandidas no abogan por una sociedad desescolarizada, como escenario utópico que se deba alcanzar, sino desescolarizar la escuela en el sentido de una propuesta programática (Fernández Enguita, 2013). A mi juicio, lo primero implicaría cambiar un estado de cosas por otro; mientras que lo segundo es una invitación a asumir una mirada crítica frente al relato moderno de la educación. Esta sutileza es importante. En efecto, poner la lupa sobre este tipo de prácticas no quiere decir estar en contra de lo que hace la institucionalidad escolar. Esa postura cartesiana que invita a pensar las cosas de una forma o de otra, sin entremezclarse entre sí, radicalizando las fronteras entre dos orillas y dificultando la coexistencia de categorías divergentes, es rechazada de tajo desde el paradigma expandido, ya que se promueve tácitamente una ontología relacional antes que una de corte fragmentario. Se reconoce que ya hay un estado de cosas, con su tradición y peso histórico, pero se insiste con vigor en que también es posible la emergencia de otras gramáticas frente el aprendizaje y la vida en general. El mundo no es blanco o negro; puede ser gris, de colores o sin color.

Conclusiones

En este aparte me gustaría presentar dos breves conclusiones, uno por cada término abordado. Primero, la educación expandida no es lo mismo que la educación no formal e informal: para ser más preciso, las prácticas educativas no formales que acá se cobijan de manera arbitraria bajo esa etiqueta no se pueden catalogar de entrada en esas taxonomías cerradas, heredadas de los años setenta del siglo pasado. Por supuesto, hay semejanzas y diferencias.

Semejanzas desde lo conceptual: por ejemplo, al subrayar la dimensión ampliada del quehacer educativo o la apertura permanente hacia fenómenos mediáticos y tecnológicos presentes en la cultura. Diferencias desde lo legal y la puesta en práctica: por ejemplo, no cobran una matrícula, no buscan a una certificación estandarizada en el sentido tradicional de tener un cartón genérico y no están regulados, ni desean estarlo, por la Secretaría de Educación, en el plano local, o el Ministerio de Educación Nacional ya que estas entidades gubernamentales tienen en la actualidad una concepción muy estrecha y singular de la educación no escolarizada. Esto es importante subrayarlo ya que algunas veces se tiende a enmarcar *a priori* las iniciativas de nuestro interés en tales categorías, antes de aceptar que simplemente son otra cosa que apenas se está empezando a comprender.

Segundo, frente las teorías de la desescolarización, la educación expandida, al abrazar para sí las propuestas asociadas de la web 2.0 y la cultura digital, se constituye en un movimiento o alternativa que en la actualidad repiensa los planteamientos críticos con la escuela. En particular, porque defienden ideas que últimamente son perogrulladas, tales como que existen otros espacios de formación por fuera de la escuela; que las comunidades de aprendizaje nacen más allá de las directrices institucionales; que el aprendizaje no depende siempre de una intermediación pedagógica representada por la figura de un profesor; y que diversas comunidades y colectivos ejemplifican maneras alternativas de acercarse a la tecnología, con lo cual desarrollan prácticas afectivas, sociales y cognitivas sugestivas, entre otras. En síntesis, se convida a asumir una mirada crítica frente al relato moderno de la educación.

Referencias

- Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado (notas para una investigación)*. Medellín: La Oveja Negra.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1998). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara.
- Carpenter, E. & McLuhan, M. (1974). *El aula sin muros: Investigaciones sobre técnicas de comunicación*. (L. Carandell, Trad.). Barcelona: Laia.

- Coombs, P. H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1975). *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Madrid: Tecnos.
- Díaz López, R. (2009). Educación expandida: la red como fuente de conocimientos. *Periférica: Revista para el análisis de la cultura y el territorio*, 10, 197–205.
- Díaz López, R. (2012). Expanding education so that we can stop feeling that we need to be taught. En *Expanded Education (english edition)* (pp. 43–60). Sevilla: ZEMOS98. Recuperado a partir de http://www.international.zemos98.org/IMG/pdf/expanded_education.pdf
- Díaz, R., Gil, F. G., & Jiménez, P. (2010). Liberar el código fuente. *Razón y Palabra. Cultura digital y vida cotidiana en Iberoamérica. Una revisión crítica más allá de la Comunicación*, 15(73).
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M., & Champion Ward, F. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. (C. Paredes de Castro, Trad.). Madrid y París: Alianza/UNESCO.
- Fernández Enguita, M. (2013). El aprendizaje difuso y el declive de la institución escolar. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6(2), 150–167.
- Fleck, L. (1986). *La génesis y el desarrollo de un hecho científico introducción a la teoría del estilo de pensamiento y del colectivo de pensamiento*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fonseca Díaz, A. D. (2012). Metodologías abiertas, creación colectiva y transdisciplinariedad. *Itinerario Educativo*, 26(59), 115–141.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. (A. del Camino, Trad.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, J. (2012). Educación expandida y nuevas instituciones: ¿es posible la transformación? En R. Díaz & J. Freire (Eds.), *Educación Expandida* (pp. 67–85). Barcelona: ZEMOS98.
- Holt, J. (1976). *Libertad y algo más. ¿Hacia la descolarización de la sociedad?* (E. Montaldo, Trad.). Buenos Aires: El Ateneo.
- Igelmo Zaldívar, J. (2012). Las Teorías de la Desescolarización; Cuarenta Años de Perspectiva Histórica. *Social and Education History*, (1 (1)), 28–57. <https://doi.org/10.4471/hse.2012.02>
- Illich, I. (2012). *La sociedad desescolarizada* (Versión de Kindle). Buenos Aires: Ediciones Godot. Recuperado a partir de www.amazon.com
- Instituto de Estadística de la Unesco. (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. CINE 2011*. Montreal: Unesco. Recuperado a partir de <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-sp.pdf>
- Martín-Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Norma.
- Martín-Barbero, J. (2012). Ciudad educativa: de una sociedad con sistema educativo a una sociedad de saberes compartidos. En R. Díaz & J. Freire (Eds.), *Educación expandida* (pp. 103–129). Barcelona: ZEMOS98.

- Reimer, E. (1976). *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. (E. Mayans, Trad.). Buenos Aires: Corregidor S. A., Barral Editores.
- Rivas, A. (2014). *Revivir las aulas. Un libro para cambiar la educación*. Buenos Aires: Debate.
- Sarramona, J., Vázquez, G., & Colom Cañellas, A. J. (1998). *Educación no formal*. Barcelona: Ariel.
- Tort Bardolet, A. (2001). Ivan Illich: la desescolarización o la educación sin escuela. En J. Trilla Bernet (Ed.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 271–296). Barcelona: Graó.
- Trilla Bernet, J. (1993). *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona y México: Anthropos y Universidad Pedagógica Nacional. Secretaría de Educación Pública.
- Trilla Bernet, J., Gros Salvat, B., López Palma, F., & Martín García, M. J. (1998). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- Trilla i Bernet, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela: el espacio social y material en la escuela*. Barcelona: Laertes.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Recuperado a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>
- Unión Europea. (2012). *Diario Oficial C398* (Comunicaciones e informaciones). Recuperado a partir de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2012:398:FULL&from=ES>
- Uribe Zapata, A. (2015). Liberando el código: del monopolio cognitivo a la educación expandida. *Revista de investigaciones UCM*, 15(26), 180–190. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.22383/ri.v15i2.54>
- Werquin, P. (2007a). Moving Mountains: will qualifications systems promote lifelong learning? *European Journal of Education*, 42(4), 459–484. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00327.x>
- Werquin, P. (2007b). *Terms, concepts and models for analysing the value of recognition programmes* (techreport). Vienna.