



**EDUCACIÓN SIN ESCUELA, INFLUENCIA DE LA TRAYECTORIA DE VIDA
DE LAS FAMILIAS DE LOS ESTUDIANTES EN LAS PRÁCTICAS
EDUCATIVAS**

Monografía de Grado presentada por:

Ingrid Johanna Pinzón Reyes

Trabajo de investigación dirigido por:

Bastien Bosa

Director de la Maestría en Estudios Sociales:

Thomas Ordoñez

COLEGIO MAYOR DE NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO

Marzo, 2019

RESUMEN

El presente documento presentado como tesis para optar por el grado de la Maestría en Estudios Sociales de la Universidad del Rosario de Colombia propone un análisis sociológico de la heterogeneidad material de la práctica de la desescolarización o educación sin escuela en Colombia, a partir de los conceptos teóricos de *habitus* y *capitales* del sociólogo Pierre Bourdieu. La evidencia empírica que fundamenta la investigación fue obtenida del estudio de seis casos de familias colombianas que educan a sus hijos sin escuela desde diferentes posiciones ideológicas, con metodologías pedagógicas diferentes, y en contextos sociales diferenciados. De este ejercicio se reflexiona sobre la influencia de la trayectoria de vida de las familias en los procesos educativos individuales y colectivos. La investigación se aborda desde la perspectiva de los procesos educativos individuales desescolarizados y su relación con el lugar de los sujetos en el contexto social colombiano. La práctica educativa es analizada desde distintas dimensiones sociales en las que se despliegan estos procesos educativos, de lo que se plantea a una posición crítica frente a los determinantes estructurales en los que se inscribe la práctica desescolarizante en Colombia.

Palabras clave: *Desescolarización, educación sin escuela, habitus, capital cultural.*

ABSTRACT

The present document is presented as the thesis to opt for the degree of the Master's Degree in Social Studies of the Universidad del Rosario of Colombia. It presents a sociological analysis of the material heterogeneity of the deschooling practices and education without school in Colombia, based on the theoretical concepts of habitus and the different kinds of capitals, both proposed by the sociologist Pierre Bourdieu. The empirical evidence that supports this research was gathered from the study of six cases of Colombian families who educate their children without school, from different ideological positions, and in differentiated social contexts. This exercise reflects on the influence of the social origin of families, and their contexts, on the conditions for individual and collective educational processes. From the perspective of individual educational processes, this research relates the non-schooled educational practices to the subjects' place in the Colombian social context. The educational practices are analyzed at the different social dimensions in which these develop; From this analysis is proposed a critical position towards the structural determinants for the conditions of the deschooling practices in Colombia.

**EDUCACIÓN SIN ESCUELA, INFLUENCIA DE LA TRAYECTORIA DE VIDA
DE LAS FAMILIAS DE LOS ESTUDIANTES EN LAS PRÁCTICAS
EDUCATIVAS**

TABLA DE CONTENIDO

Lista de tablas.....	6
Agradecimientos.....	7
1. INTRODUCCIÓN.....	11
2. CAPÍTULO PRIMERO.....	10
2.1. Planteamiento del problema.....	10
2.2. Objetivos de la Investigación.....	12
2.3. Estado del arte.....	13
2.4. La educación en Colombia.....	21
2.5. La práctica de la desescolarización en Colombia.....	23
2.6. Marco teórico conceptual.....	26
2.6.1. Sociología de la educación desescolarizada.....	26
2.6.2. El <i>habitus</i>	30
2.6.3. Capital cultural y capital social.....	32
2.6.4. Identidades sociales derivadas de las prácticas educativas.....	34



3. CAPÍTULO SEGUNDO.....	37
3.1. Enfoque y Diseño Metodológico.....	37
3.2. Casos objeto de estudio.....	42
4. CAPÍTULO TERCERO.....	51
4.1. Construcción del <i>habitus</i> desde la experiencia de la desescolarización. La educación, la familia y el hogar.....	51
4.2. Espacios de socialización de los estudiantes desescolarizados. Construyendo la realidad desde el a educación familiar.....	59
4.3. ¿Porque algunas familias optan por la desescolarización en Colombia? En búsqueda del tesoro.....	69
4.4. Una mirada crítica a la educación escolar desde la práctica de la desescolarización. El reflejo en el espejo.....	73
4.5. Educación y capital. Recursos y métodos educativos utilizados en la práctica de la desescolarización.....	78
4.6. Quién educa a quién? Incidencia de la estructura familiar en función de la educación del hijo desescolarizado.....	82
4.7. Expectativas de la educación desescolarizada. Estudiar en casa para vivir en el mundo.....	85
5. CONCLUSIONES.....	88
6. BIBLIOGRAFÍA.....	93

LISTA DE TABLAS

Tabla No 1. Información de entrevistas.....	39
Tabla No 2. Caracterización de la muestra.....	50
Tabla No 3 Variables de análisis.....	57

Agradecimientos

A Juana, mi compañera de viaje,

A mi familia y amigos,

a la vida por darme la oportunidad.

EDUCACIÓN SIN ESCUELA, INFLUENCIA DE LA TRAYECTORIA DE VIDA DE LAS FAMILIAS DE LOS ESTUDIANTES EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

1. INTRODUCCIÓN

Las ciencias sociales han intentado desde hace varias décadas analizar la práctica educativa como un fenómeno social complejo. Desde diferentes corrientes del pensamiento y diversas posiciones teóricas, muchos autores se han dado a la tarea de analizar las diversas interrelaciones que existen entre educación, dominación y sociedad. Algunos autores han mostrado, en particular, cómo las instituciones educativas escolares han jugado un papel fundamental en la construcción social de las sociedades contemporáneas, así como en la reproducción de las estructuras sociales dominantes. De acuerdo con Taberner (2005, p. 27), “el sistema educativo formal es un agente socializador vital, pues en dichos espacios los estudiantes pueden aprender a comprender, sentir y asumir la vida de forma equilibrada, coherente, ordenada y solidaria; por consiguiente se constituye la educación como un tipo de máquina social de producción y reproducción de personalidades, individuales y colectivas, con formas de vida socialmente aprendidas, naturalizadas, interiorizadas y exteriorizadas”.

En este contexto, han surgido en Colombia y en el mundo diversas prácticas educativas alternativas que de alguna forma rompen con las convenciones tradicionales de la práctica educativa escolarizada. Las prácticas educativas alternativas se inscriben en diferentes contextos, se desarrollan de manera diferente y se representan desde posiciones sociales diferenciadas. La desescolarización – o educación sin escuela – es una práctica educativa que ha ganado terreno en las últimas décadas en el mundo, en países de Latinoamérica, y específicamente Colombia. Las disposiciones normativas colombianas establecen que la educación es obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprende (como mínimo) un año de preescolar y nueve de educación básica, lo que abiertamente desconoce las prácticas educativas aisladas de la institución escolar, no



obstante - la desescolarización en Colombia no está prohibida, por el contrario cada día aumenta el número de familias que toman esta posición.

En este contexto, el análisis de la desescolarización como fenómeno social surge de mi interés personal en la crítica a la institucionalización de los derechos en general, y para este caso específico, la institucionalización y la mercantilización de la educación en la sociedad moderna. Inicialmente contemplé la práctica de la desescolarización como una opción educativa para mi hija quien actualmente tiene dieciséis años de edad, en consecuencia, contacté a dos familias con trayectoria en la práctica de educar a sus hijos fuera de la escuela y de esta forma, empecé a indagar sobre las modalidades educativas, las relaciones sociales, los costos económicos, las cargas familiares y demás asuntos pragmáticos relacionados con esta modalidad educativa. Si bien el abordaje inicial a la práctica desescolarizante resultó ser muy enriquecedor en términos académicos por cuanto me generó preguntas de tipo social estructural, lo cierto es que las dinámicas económicas de la vida cotidiana demandan gran parte de mi tiempo para asumir obligaciones laborales, así como la dedicación al ejercicio académico, lo que indiscutiblemente resultó ser un obstáculo pragmático que me impidió adoptar la desescolarización como práctica educativa en mi contexto familiar. Esta fue mi primera aproximación a las connotaciones socio-económicas y el efecto excluyente de la práctica desescolarizante en nuestro contexto social.

El interés de analizar sociológicamente algunas familias que practican la desescolarización en nuestro contexto nacional surgió desde la crítica personal al modelo educativo escolarizado, específicamente del hecho concreto de ser madre cabeza de familia de una hija que ha debido asumir los condicionamientos (sociales, académicos y conductuales) de las instituciones educativas escolares desde temprana edad, lo que me ha conducido a explorar prácticas educativas alternativas entre las cuales se encuentra la educación desescolarizada. El análisis de la educación y de la escolaridad desde afuera de la institucionalidad abre un abanico de posibilidades de análisis respecto a las diferentes críticas que las personas plantean frente al modelo institucional escolarizado, posiciones que incluso se contraponen dependiendo de la perspectiva y la posición social del sujeto desescolarizado. Analizar familias que practican la desescolarización permite explorar



otros escenarios educativos, diferentes a la escuela, en los que se reproducen las relaciones de dominación a partir de la acumulación de capitales y la construcción de *habitus*, y de esta forma complejizar la educación como práctica sin tener en cuenta los condicionamientos estructurales propios de la institucionalidad. Se trata de aportar a un espacio de discusión sobre las implicaciones sociales y la reproducción de las relaciones de dominación, desde la construcción del *habitus* familiar, y la acumulación de capitales de seis familias que educan a sus hijos en casa, con fundamentos teóricos y a partir de resultados prácticos obtenidos de los datos recaudados en el trabajo de campo.

La propuesta de investigación consiste en analizar la tensión social existente entre seis diferentes familias que practican educación sin escuela en tres contextos geográficos diferenciados de Colombia, contrastando la práctica educativa desde diferentes posiciones sociales. Del análisis diferenciado surgen paradojas y contradicciones teniendo en cuenta que en tan solo seis familias estudiadas hay críticos de la autoridad escolar y los que quieren más autoridad; hay familias que quieren una educación diferente a la que se da en los colegios y las que quieren la misma educación de los colegios pero en casa; las familias que apuestan a preparar sus hijos para una vida alternativa y las que los quieren preparar para la sociedad; las que tienen recursos económicos para sufragar educación particular mediante cursos, talleres y maestros particulares y las que dependen de la oferta cultural pública, entre otros factores sociales diferenciadores.

Los resultados de esta investigación – realizada en el marco de la Maestría en Estudios Sociales de la Escuela de Ciencias Humanas de la Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario – contribuyen con la construcción del conocimiento en relación con el análisis sociológico de las prácticas educativas alternativas en Colombia, específicamente la práctica de educar por fuera del ámbito escolar. La práctica educativa de la desescolarización desde el aparato conceptual que ha propuesto Pierre Bourdieu (*habitus* y *capitales*) abarcará distintas dimensiones sociales con el propósito de contribuir a la construcción de una posición crítica frente a los contextos y los determinantes estructurales en que se inscribe la práctica desescolarizante en Colombia.

2. CAPÍTULO PRIMERO

2.1. Planteamiento del problema.

La *desescolarización, educación sin escuela o homeschooling*, es la práctica educativa ejercida por algunos padres de familia que deciden voluntariamente apartar a sus hijos del sistema educativo escolarizado. En esta tesis, me focalizaré exclusivamente en casos de desescolarización en los cuales los padres deciden de manera voluntaria (y de ciertas formas, reflexiva) no utilizar las instituciones escolares oficiales (públicas o privadas) para la educación de sus hijos. En este sentido, descartaré la desescolarización “sistémica” que se refiere a situaciones de vulnerabilidad socioeconómica por la que ciertos individuos en edad escolar se ven imposibilitados para acceder a servicios educativos escolares, ya sea por situaciones como embarazo adolescente, trabajo infantil, extra-edad¹, déficit de la oferta educativa pública, u otros fenómenos presentes en Colombia así como en varios países de la región.

Las posiciones críticas frente a la educación escolar institucionalizada desarrolladas por quienes han optado por apartarse voluntariamente de este modelo pueden ayudar a reflexionar, por un lado, sobre la problemática actual del modelo educativo institucionalizado y, por el otro, sobre la incidencia de los determinismos sociales estructurales en las prácticas educativas, independientemente del modelo empleado. Para este análisis, he querido investigar sobre cómo las diferentes maneras de concebir las prácticas educativas que tenían los padres de familia (sus percepciones, discursos, representaciones y expectativas) estaban, por lo menos parcialmente, moldeadas por las posiciones que ocupaban en el espacio social, así como por sus trayectorias. De cierta forma, mi interés ha sido analizar la existencia de relaciones

¹ Para el Ministerio de Educación Nacional, la extra-edad es el desfase entre la edad y el grado y ocurre cuando un niño o joven tiene dos o tres años más, por encima de la edad promedio, esperada para cursar un determinado grado. Lo anterior, teniendo como base que la Ley General de Educación ha planteado que la educación es obligatoria entre los 5 y 15 años de edad, de transición a noveno grado y que el grado de preescolar obligatorio (transición) lo cursan los niños entre 5 y 6 años de edad. Por ejemplo, un estudiante de segundo grado debe tener entre 7 y 8 años de edad, si tiene entre 10 o más años, es un estudiante en extra-edad.



diferenciadas con los procesos educativos (escolarizados o no) en función de diferenciaciones sociales que obedecen a aspectos como: clase, género, tipo de familia, acceso a bienes materiales, capital cultural, religión, trayectoria de vida de los padres o familiares cercanos, entre otros determinantes. Para Marx, la estructura social surge de la estructura económica de la sociedad (las relaciones de producción), la base real sobre la cual se levanta la superestructura jurídica y política y a la que corresponden determinadas formas de conciencia social. “El modo de producción de la vida material determina el carácter general de los procesos de la vida social, política y espiritual. No es la conciencia del hombre lo que determina su ser, sino al contrario, su ser social lo que determina su conciencia” (1968, p. 71).

El objeto general de la investigación consiste en analizar – basándome en seis casos empíricos – la relación existente entre la práctica material de la desescolarización desde diferentes contextos sociales y la incidencia de los determinantes estructurales socioeconómicos incorporados en el *habitus* de estas familias, con el propósito de contribuir a la construcción de una posición crítica frente a los contextos en que se inscribe la práctica desescolarizante en Colombia. Profundizar en el contraste entre la posición ideológica de las familias que desescolarizan a sus hijos y la forma como materialmente practican la educación sin escuela en función de su posición social. La evidencia empírica consiste en el estudio de seis casos singulares de familias con estudiantes desescolarizados pertenecientes a diferentes contextos sociales, con composiciones familiares diferentes, ubicados geográficamente en tres lugares distintos del país, quienes desarrollan prácticas educativas diversas y que además tienen críticas diferentes frente al sistema escolar (e incluso contrapuestas) entre otros aspectos característicos que serán desarrollados a profundidad en el acápite metodológico.

El hecho de analizar estos seis casos contrastados permitirá reflexionar sobre algunos de los condicionamientos que moldean las prácticas de la educación en casa, así como sobre la forma en la que estos condicionamientos contribuyen a la reproducción de las relaciones de dominación social. En este sentido, se tratará de indagar sobre cómo la heterogeneidad social de las seis familias objeto de estudio (evidenciada en las posiciones objetivas diferentes que ocupan en la estructura social), se traducen en diferencias en



cuanto a las tomas de posición, discursos y representaciones, que se presentan en la práctica de la educación sin escuela. En este contexto, la propuesta de análisis se fundamenta en establecer: ¿De qué manera influyen los determinantes estructurales socioeconómicos en las prácticas de la desescolarización y que incidencia tiene esta relación en la reproducción de las relaciones de dominación?

2.2. Objetivos de la investigación

El objetivo general de la investigación consiste en aportar información cualitativa y reflexionar acerca de las dimensiones sociales de la práctica de educación desescolarizada realizada por un grupo de seis familias colombianas, para comprender la influencia de los determinantes estructurales socioeconómicos, incorporados en el *habitus* de estas familias; y la incidencia que tiene esta relación en la reproducción de las relaciones de dominación y la desigualdad social. Para esto, se pretende explorar la heterogeneidad de los sujetos implicados en términos de contexto social, así como la variedad de prácticas que se desarrollan en este ámbito, para procurar abarcar diferentes perspectivas, con la finalidad de enriquecer la comprensión integral de un fenómeno social complejo en lugar de fragmentarlo.

Los objetivos específicos de la investigación consisten en: i) analizar la práctica de la educación sin escuela de las seis familias objeto de estudio desde un enfoque constructivista relacional, ii) contrastar seis contextos sociales diferenciados, específicamente en los siguientes aspectos: ubicación geográfica de la residencia de las familias, la clase social, si practican alguna religión, la distribución de tareas entre los miembros de la familia y la motivación y expectativas de practicar el *homescholl*; y iii) explorar la incidencia del aspecto social incorporado en el *habitus*, en la práctica educativa sin escuela en las seis familias objeto de estudio, desde las motivaciones, los discursos sobre la educación, los métodos utilizados para educar, los espacios de interacción social de los niños que no van a la escuela; y finalmente las expectativas de movilidad social.

El análisis de la construcción del *habitus*, y la acumulación de los diferentes capitales de las seis familias objeto de estudio, a partir del modelo de educación elegido,



tiene como objetivo sugerir ciertas particularidades en el marco de la estructura social, conductas y acciones de las personas. Estas prácticas – y las percepciones de las mismas – muestran los condicionamientos estructurales que determinan la práctica de la educación fuera de la escuela de las familias objeto de estudio, así como la incidencia de estas prácticas en la reproducción de las relaciones de dominación. Adicional al análisis de la heterogeneidad a partir de los factores diferenciadores de la práctica de la desescolarización de las seis familias elegidas, el siguiente nivel de análisis serán los puntos de convergencia, que darán cuenta de regularidades objetivas de los determinantes sociales que se materializan en las operaciones de diferenciación que realizan las familias objeto de estudio (Dubet, 1979. Pág. 521). En este contexto, podría decirse que la práctica de educar por fuera de la escuela construye identidades educativas diferenciadas y heterogéneas, por comparación y en oposición a la práctica educativa institucionalizada.

Las investigaciones sobre prácticas educativas alternativas desde los estudios sociales de la educación han sido muy pocas en Colombia. Espero, en este sentido, que mi trabajo de investigación pueda contribuir a una mejor comprensión de estas prácticas educativas alternativas a la escolaridad institucionalizada, más allá de los estudios pedagógicos y curriculares de los cuales hay abundante literatura. En un contexto en el cual la ley posibilita prácticas educativas como la desescolarización, considero que las herramientas teóricas y metodológicas de los estudios sociales pueden ayudar a entender de formas más complejas estos fenómenos educativos, así como las relaciones entre educación, dominación y sociedad en nuestro contexto y en nuestro tiempo.

2.3. Estado del arte

El neologismo *desescolarización* o *homeschool* surgió como consecuencia de la crítica a la institución escolar, posición que tiene sus orígenes teóricos en la Escuela de Frankfurt², institución alemana que, desde los años 30, planteó la necesidad de desarrollar una reflexión global sobre los procesos que consolidan la dominación de la sociedad

² La Escuela de Frankfurt es una escuela de investigación social surgida a partir del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad de Frankfurt en Alemania. Inspirándose en autores como: Marx, Freud y Weber, la Escuela de Frankfurt desarrolló una teoría crítica de la sociedad burguesa capitalista.



capitalista. El aporte teórico de la Escuela de Frankfurt fue la distinción entre la teoría tradicional (positivista) y la teoría crítica, con el propósito de evidenciar los elementos alienantes de los procesos sociales. Habermas fue uno de los autores más representativos de la Escuela de Frankfurt y su principal aporte al pensamiento crítico fue analizar la institución escolar como un ente reproductor de las realidades sociales dominantes; este autor puso en evidencia la función alienante de la educación impartida en las instituciones escolares y su incidencia en la construcción de las realidades. En este sentido el autor manifestó: “el conocimiento no es una simple reproducción conceptual de los datos objetivos sino una autentica formación y constitución de la realidad” (Habermas, 1968, p. 127).

De la teoría crítica planteada por la Escuela de Frankfurt surge la pedagogía crítica estableciendo la relación entre la escuela y los procesos de dominación social. El autor más representativo de esta corriente del pensamiento fue Theodor Adorno, autor del libro “Educación para la Emancipación”. Adorno criticó la relación dependiente entre los conceptos *escuela* y *dominación*, evidenciando que dicha relación tiene como propósito la homogenización social, con la consecuente pérdida de las cualidades personales individuales. Sobre este punto en concreto, manifestó el autor: “La capacidad de comportarse en el mundo y enfrentarse cabalmente a él no es imaginable, obviamente, sin adaptación, pero importa asimismo equipar al individuo de modo que conserve sus cualidades personales. La adaptación no tiene por qué llevar a la pérdida de la individualidad en un conformismo uniformador. Esta tarea es tanto más complicada cuanto que hemos de liberarnos de un sistema educativo referido únicamente al individuo”. (Adorno, 1970, p. 97). Desde este momento, algunos pensadores europeos empezaron a desarrollar posiciones críticas frente al modelo educativo escolarizado, por su relación directa con la consolidación del modelo burgués capitalista en las sociedades occidentales.

Michel Foucault fue otro autor francés que, si bien no hizo parte de la Escuela de Frankfurt, hizo aportes importantes a la construcción de la teoría crítica. Foucault hizo especial referencia a la educación como un instrumento de dominación de las clases dominantes, en palabras del autor: “La educación, por más que sea legalmente el



instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a cualquier tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implica” (Foucault, 1970, p. 45).

Posterior a la influencia de la Escuela de Frankfurt, varios autores defendieron proyectos de desescolarización, apoyándose en formas de pedagogía crítica. En Estados Unidos de América, en la década de los setenta, movimientos de jóvenes integrados por población afroamericana, organizaciones pacifistas y estudiantiles comenzaron a rebelarse contra las normas sociales discriminatorias y el conservadurismo de los años cincuenta y principios de los sesenta, así como contra la intensificación de la violación de derechos humanos en la Guerra de Vietnam y en la Guerra Fría. Movimientos defendiendo la contracultura³ y la revolución social se propagaron por todo el país contra el *status quo* del sector dominante norteamericano. Promovían los derechos civiles y los derechos de las minorías, el feminismo y el ambientalismo, fortaleciéndose desde sus distintivas formas de protesta. Es en este contexto socio-político progresista norteamericano que surgieron las corrientes teóricas de la desescolarización. Al inicio de los años setenta, diversos autores formularon reflexiones críticas, hipótesis y alternativas, que contemplaban la posibilidad de la desaparición de la institución escolar, expresando fuertes críticas contra la expansión de la escolarización obligatoria (tal y como es concebida actualmente en Colombia), por estar acompañada de planes de desarrollo promovidos por las potencias económicas e instancias internacionales afines a la causa.

Los autores más representativos de las corrientes teóricas de la desescolarización son Iván Illich, John Holt, Paul Goodman y Everett Reimer. El autor más representativo de la desescolarización – como corriente crítica del pensamiento pedagógico – fue el

³ Contracultura: movimiento social contestatario del orden social existente surgido en Estados Unidos a partir de la década de 1960. Su mayor expresión fue en el ámbito cultural como alternativa a la cultura hegemónica. Es llamada también underground, anti-cultura, cultura subterránea. Se expandió por Estados Unidos, Europa Occidental y América Latina. Entre sus manifestaciones podemos encontrar el movimiento feminista, el movimiento gay, el movimiento hippie, el movimiento por la igualdad racial, el Rock and Roll, entre otros.



austriaco Iván Illich, quien revolucionó la comunidad académica con su obra *La sociedad desescolarizada* en 1971. En este texto, Illich puso en evidencia la inefectiva naturaleza de la educación escolarizada, proponiendo la desinstitucionalización de la educación, a través de prácticas como la auto-educación apoyada por relaciones sociales intencionadas y la conformación de redes de aprendizaje comunitario.

Otro de los autores promotores de la corriente crítica de la escuela fue el estadounidense John Holt, destacado por elaborar argumentos contra la escolarización obligatoria. Sus argumentos sirvieron de fundamento para los movimientos pedagógicos del *homeschooling* y el *unschooling*, así como por organizar y promover una red internacional de apoyo para familias que decidieron apartar a sus hijos de las instituciones escolares. John Holt, norteamericano autor del libro *How the children learn* (1967), donde expuso su tesis de que la escuela era en sí misma mala para la educación, y por lo tanto defendió la necesidad de transformar las escuelas porque las consideraba como “cárceles para niños”. Él promovía un aprendizaje libre e independiente, accesible a todas las personas, independientemente de sus condiciones socio-económicas e incluso de la edad. En palabras del autor, “la educación es algo que cada uno ha de conseguir por sí mismo, es todo aquello que contribuye a aumentar la comprensión del mundo y la capacidad propia de desarrollo y placer, y a adquirir libertad, dignidad y valía personales en el contexto en que vive” (Holt, 1987, p. 137).

El sociólogo norteamericano Paul Goodman es otro de los representantes de la corriente anti-institucionalista de la década de los 70. Una de sus obras más representativas es la *Des-educación obligatoria*. En este texto, el autor hace una fuerte crítica a la escolarización obligatoria por fundamentarse en un patrón antiguo que no ha sufrido alteraciones, pese a los cambios de las sociedades. De acuerdo con los planteamientos del autor, las instituciones escolares no representan ningún tipo de valor humano y, por el contrario, representan y promueven un acatamiento irreflexivo a un sistema mecánico. Según el autor, la educación escolarizada es un artificio que instrumentaliza, explota y abusa de los jóvenes. En palabras de Goodman (1973, p. 16), “El principio de que los adolescentes deben seguir asistiendo a la escuela se ha convertido en una superstición de masas apoyada por la concesión anual de algunos



billones. La clase media sabe que es imposible alcanzar ningún tipo de situación profesional aventajada —es decir, sueldo y estabilidad—sin una buena cantidad de diplomas; y los más pobres se han dejado convencer de que el remedio básico a su creciente necesidad consiste en organizar movimientos que reivindiquen mayores facilidades escolares”.

El británico Everett Reimer, autor del libro *La escuela ha muerto* (1973), planteó que el problema de las desigualdades sociales se debe a la ineficiencia de las instituciones, incluyendo la escuela. Para este autor, las instituciones escolares están al servicio de la racionalidad de tipo científicista e instrumental que alimenta el mito del progreso. El autor hace referencia al currículo oculto que consiste en reproducir mitos sociales como la igualdad de oportunidades, la meritocracia y el progreso, fomentando una sociedad capitalista dedicada al consumo competitivo. Su principal propuesta teórica consistió en evidenciar la necesidad de desvincular el hecho educativo del hecho escolar.

El movimiento teórico anti-escuela de los años 70, fundador del Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) en México, tenía el propósito de contrarrestar el poder hegemónico de la escuela y, de esta forma, contener su fuerza expansiva en las sociedades occidentales. Estos autores abrieron el debate sobre el rol de las instituciones educativas en las sociedades modernas, definiendo la institución educativa como un obstáculo para frenar las transformaciones sociales y culturales, al asegurar que las instituciones educativas constituían el principal factor de destrucción cultural moderna. “El derecho a aprender se ve restringido por la obligación de asistir a la escuela” (Illich, 1985, P.212)

La corriente teórica de la desescolarización, en vez de plantear un fundamento teórico y una metodología para sustentar la crítica a las instituciones escolares que condujera a su desaparición o por lo menos a su debilitamiento, centró sus esfuerzos en proponer una ruptura radical e inmediata con el estamento institucional de las sociedades modernas, siendo este el origen de los movimientos *homescholling* y *unschooling* practicados a nivel mundial. El radicalismo característico de la propuesta desescolarizante fue analizado críticamente por Ricardo Nassif, autor que calificó esta corriente teórica como una especulación intelectual utópica. La crítica a Illich y su propuesta teórica se presenta en el



artículo *La teoría de la desescolarización, entre la paradoja y la utopía* (1975). En este texto, el autor resaltaba las contradicciones e incoherencias, propias de las corrientes teóricas que identificaban con claridad los conflictos y, sin embargo, carecían de agudeza para plantear soluciones realistas. Para él, la tremenda fuerza crítica anti-escuela terminaba diluyéndose en la fragilidad de las soluciones propuestas. Según el autor, “el sistema desescolarizante cabalga sobre una especie de pensamiento experimental que se complace en extenderse y comprimirse en la siempre inconclusa tarea de llevarlo hasta sus últimas consecuencias” (Nassif, 1975, p. 367).

Si bien la corriente teórica de la desescolarización fue efímera en el ámbito académico pedagógico, lo cierto es que la práctica de la educación sin escuela, con el transcurrir del tiempo, ha incrementado significativamente, especialmente en Estados Unidos y varios países de Latinoamérica. La educación en casa, o *homeschooling*, se ha convertido en una realidad pedagógica puesta en práctica por miles de familias, razón por la cual vale la pena ser estudiada y analizada desde su enfoque sociológico. En este sentido, la educación desescolarizada abre un espacio para el análisis social de la incidencia de los determinantes sociales estructurales en los procesos educativos, independientemente de la incidencia de los determinantes estructurales propios de las instituciones escolares, lo que permite profundizar en el debate sobre las implicaciones sociales de la educación, sin desviar el debate hacia la crítica a la escuela como ente fundamental para la reproducción del sistema dominante.

Por el mismo tiempo en que en Norte América estaba en auge la corriente teórica de la desescolarización, el brasilero Paulo Freire sentaba una posición crítica frente a la educación desde una perspectiva latinoamericana. La obra más representativa de Freire fue la *Pedagogía del oprimido*, obra en la que el autor hace un ejercicio dialéctico de la sociedad, dividiéndola en oprimidos y opresores. Tanto los oprimidos como los opresores subyacen a una fuerza que somete a los oprimidos ante sus opresores, y a los opresores a la tarea de oprimir, lo que en últimas es una relación recíproca y mutuamente dependiente, de la cual ninguno de los dos extremos puede liberarse fácilmente. De acuerdo con el postulado teórico del autor, la pedagogía liberadora es la única oportunidad objetiva para liberar a la sociedad de la contraposición oprimido/opresor. En



palabras de Freire, “no existe otro camino sino el de la práctica de una pedagogía liberadora, en el que el liderazgo revolucionario, en vez de sobreponerse a los oprimidos y continuar manteniéndolo en el estado de cosas, establece con ellos una relación permanentemente dialógica” (1970, p. 48).

Posterior a la corriente teórica de la desescolarización que, como pudimos ver, fue efímera y avanzó poco en el debate educativo desde el enfoque social, resulta relevante mencionar que la escuela como mecanismo de homogenización, fue objeto de análisis desarrollado desde las ciencias sociales. En este contexto, surgió la teoría de la reproducción, planteada por Bourdieu y Passeron (1964), según la cual la escuela es una entidad que reproduce la estructura social a partir de la enseñanza. Bourdieu y Passeron hacen una construcción teórica sobre la reproducción de los determinantes sociales; la teoría de la reproducción es construida en virtud de la autonomía relativa del sistema escolar, esto es el reconocimiento de un propósito institucional que va más allá del propósito pedagógico académico. De acuerdo con el postulado teórico de los autores la educación sirve de manera específica para mantener y reproducir las estructuras sociales, siendo este el principal motivo de la impermeabilidad del sistema educativo, y por ende la dificultad de introducir cualquier cambio que procure un cambio social. La naturalización de conceptos como “autoridad pedagógica” y “sistema escolar” dan cuenta del reconocimiento social de instituciones que legitiman y reproducen la estructura dominante.

La autoridad de los profesores en el modelo escolarizado se soporta en la estructura que ellos mismos deben reproducir a través de la enseñanza. En este sentido, “la autoridad de los pedagogos no es personal y carismática, como tienden a creer y a hacer creer los pedagogos, sino que deriva de la institución legítima, la escuela, de la que son agentes. La escuela es, por lo tanto, la institución investida de la función social de enseñar y por esto mismo de definir lo que es legítimo aprender” (Bourdieu & Passeron, 1981, p. 98). De acuerdo con este postulado, la escuela es una entidad que materializa el concepto de “violencia simbólica” propuesto por Bourdieu. Este concepto busca evidenciar el poder que logra imponer y legitimar significados, disimulando las relaciones de fuerza que los sostienen. Los autores afirman, de este modo, que toda

acción pedagógica es objetivamente violencia simbólica ya que impone significaciones que institucionalizan las características específicas de la estructura y su funcionamiento a través de los medios propios de la institución escolar.

En este contexto, Bourdieu considera la escuela como la institución que tiene el monopolio para otorgar a las personas el conocimiento “legítimo”, representado con el símbolo de la titulación, para el contexto colombiano, el título oficial de bachiller. Estos símbolos que otorgan las instituciones escolares se traducen en factores de diferenciación social que jerarquizan a los agentes de acuerdo con la capacidad económica de las familias para pagar colegios privados privilegiados de alto costo, así como de acuerdo a sus niveles de escolaridad, esto es: a mayor escolaridad mejor la posición social del individuo en la estructura, así como mayor acceso al capital cultural (e, indirectamente, al capital económico) (Bourdieu, 1987).

En el contexto latinoamericano el análisis de la práctica educativa sin escuela desde el enfoque sociológico ha sido muy escaso, no obstante, resulta relevante destacar el estudio hecho por la chilena Lester Aliaga Castillo (2017), en el cual analizó los resultados de la Encuesta Nacional de Educación en el Hogar, realizada a 67 familias que practican el *homeschooling* en Chile. El propósito de la encuesta fue explorar acerca de los motivos que tuvieron, los valores que les interesa, sus formas de socialización, las fuentes para desarrollar el currículum y la gestión del tiempo para el aprendizaje. Las conclusiones de este estudio refutan varios mitos que han surgido de la creciente práctica de la educación sin escuela; por ejemplo: el estudio evidenció que la ubicación en general de las familias que practican la educación en el hogar en Chile, se encuentra en el centro del país, y no en lugares alejados del conglomerado urbano como generalmente se cree; Otro mito desvirtuado por los datos de esta encuesta es que muchas personas piensan que las familias deciden educar en el hogar por motivos religiosos o psicológicos (desadaptación a la escuela, bullying, etc.). Esta encuesta encontró que los motivos que más inciden a la hora de tomar la decisión de educar en familia son los motivos pedagógicos e ideológicos. Finalmente, sobre la sociabilización que siempre es esgrimida por quienes se oponen a la educación en el hogar, “*las familias indicaron que existen múltiples oportunidades de sociabilización, por ende, al contrario de lo que se piensa,*



los niños educados en el hogar muestran mejores capacidades y habilidades para relacionarse con otras personas, porque no tienen algunas estructuras de respuesta (paradigmas) que enseña la escuela en el ámbito, por ejemplo, del respeto a la autoridad y de los límites en la relación entre pares y entre «grandes y chicos» y de lo que un niño/a puede y/o debe saber a ciertas edades” (2017, p. 26).

2.4. La educación en Colombia.

La educación es un espacio de juego de poderes y de acumulación y distribución de capitales históricamente constituida. Su institución específica es la escuela que, en nuestro contexto, se organiza de acuerdo a dos modalidades diferentes. Por un lado, están las escuelas de carácter oficial (financiadas con el presupuesto público) y, por el otro, están las instituciones educativas financiadas y administradas por el sector privado. El carácter oficial o privado de la escuela está relacionado con la acumulación de capital. En efecto, las instituciones educativas privadas tienden a tener una acumulación privilegiada de capital y, por ende, a ocupar posiciones privilegiadas en el campo escolar, en comparación con las instituciones oficiales que tienden a disponer de menores recursos y, por lo tanto, a recibir personas con mayores niveles de vulnerabilidad socio-económicas, lo que implica un nivel muy inferior de acumulación y distribución de capital entre sus alumnos.

De acuerdo con el postulado teórico de Pierre Bourdieu: “las posiciones sociales se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que ellas imponen a sus ocupantes, agentes o instituciones, por su potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capitales) y cuya posesión brinda acceso a provechos específicos que están en juego en el campo” (Bourdieu & Wacquant, 1995, p. 64). En este contexto, la educación escolar en Colombia es un campo organizado en función de las posiciones sociales de las personas (la cuales se pueden determinar a partir del volumen y de la estructura de los capitales poseídos). De esta forma, quienes tienen mayor capacidad de pagar por la educación, tienen acceso a una educación de mejor calidad; mientras que aquellos que tienen menor capacidad de pagar, deben acceder a la

oferta oficial, pese a los menores índices de calidad. Sobre la distribución de los capitales específicos que están en juego en el campo me referiré en el siguiente apartado.

Según la ley 115 de 1994⁴, la educación en Colombia puede ser formal, no formal o informal. La educación formal es “aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos”⁵. La educación no formal es “la que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados”⁶. Finalmente, la educación informal es “todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados”⁷.

El texto de la norma permite inferir que el interés del Estado, en cuanto a los procesos educativos, se relaciona con el grado o la titulación, asumiendo que es el título de bachiller (capital cultural institucionalizado), el que otorga una mejor posición social en el campo. Sin embargo, esta posición no tiene en cuenta la inequitativa distribución del capital cultural que se reproduce en el contexto educativo escolar, inequidad que de hecho anula el valor social del título si no está respaldado con el capital cultural de una institución educativa socialmente reconocida.

Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), en Colombia la matrícula escolar en el año 2017 fue de 10.020.294 alumnos. En el sector oficial, es decir, el prestado directamente o contratado por el Estado, la matrícula total fue de 8.036.4873 alumnos, y el sector no oficial, es decir, el pagado por particulares, fue de 1.983.807 alumnos (80,2% y 19,8% respectivamente) (2017). Si bien la mayoría de las instituciones escolares pertenecen al sector oficial, resulta preocupante analizar los índices de calidad de la educación. De acuerdo con los resultados de las pruebas Saber 11, en el año 2017, el colegio oficial mejor calificado ocupó el número 148;

⁴ Ley General de Educación

⁵ Artículo 10 de la ley 115 de 1994.

⁶ Artículo 36 de la ley 115 de 1994

⁷ Artículo 43 de la ley 115 de 1994.

adicionalmente, solo veinte colegios oficiales se posesionaron entre los primeros 500 de los 12.608 colegios evaluados a nivel nacional (ICFES, 2017).

La “desescolarización” es una práctica educativa desarrollada por un reducido sector del campo de la educación en Colombia, que se caracteriza por abstraerse de la institución insignia del campo de la educación (la escuela). No obstante, a pesar de abstraerse de la institucionalidad de la escuela, la práctica educativa desescolarizada se mueve dentro de la distribución de posiciones y capitales propios del campo educativo, teniendo en cuenta que los estudiantes desescolarizados deben acreditar conocimientos (institucionalmente definidos) presentando y aprobando el examen de Estado que realiza la institución oficial- ICFES⁸ para acceder a cualquier institución de educación superior, e incluso para acceder a empleos ofertados por el Estado. La característica material de la desescolarización elimina la institución escolar del proceso educativo, lo que representa cambios interesantes en la distribución de los capitales en disputa; no obstante, es preciso reconocer que esta práctica educativa está condicionada por determinantes estructurales que se materializan en la diferenciación de las posiciones sociales derivadas de la acumulación de los diferentes capitales.

Sobre la educación en Colombia es importante tener en cuenta que no hay ninguna opción educativa institucional diferente a la escolar. Si bien la desescolarización no es una práctica prohibida, el Estado no tiene ningún proyecto o programa educativo gratuito diferente a la escolarización. Esta situación genera una desventaja para quienes optan por desescolarizar a los hijos ya que esto implica que no recibirán ninguna ayuda del Estado para educación, pese a la situación de vulnerabilidad económica de la familia. Esta situación en la práctica se traduce en que sean las personas de mayores ingresos quienes tienen mayor posibilidad de educar a sus hijos en casa, que las personas de recursos bajos, ya que estas dependen del sistema impuesto.

2.5. La práctica de la desescolarización en Colombia.

La “desescolarización” es un concepto amplio y complejo, ya que remite a una gran diversidad de posibles prácticas educativas por fuera del contexto escolar. En el

⁸ Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior.



marco del presente estudio, me he interesado en prácticas educativas, que se caracterizan por dos elementos fundamentales: i) la reflexividad y ii) la voluntariedad de la decisión de apartarse del modelo educativo escolarizado. Estos dos elementos son relevantes porque permiten diferenciar las prácticas de desescolarización objeto del presente estudio, de situaciones de salida del sistema escolar caracterizadas por la deserción o el autodidactismo. La deserción es un fenómeno carente de voluntad, que obliga a estudiantes de ciertos sectores sociales a salirse de la escuela. Al contrario de la desescolarización, la deserción conlleva una carga simbólica negativa, creando un estigma para los sujetos que se apartan de la escuela como consecuencia de condiciones sociales de vulnerabilidad. Por su parte, el “autodidactismo” o “autoaprendizaje” es la capacidad o habilidad que tienen algunos individuos de aprender por sí mismos, independientemente que estén o no escolarizados. En consecuencia, si bien es cierto que varios de los individuos desescolarizados son autodidactas, los dos términos no se superponen enteramente. En efecto, la autodidaxia se puede entender como una habilidad cognitiva espontánea y aleatoria, que no necesariamente implica ruptura con el sistema educativo escolar.

Desde el punto de vista de las instituciones, la “desescolarización” es un concepto con connotación negativa, asimilado a la exclusión de la educación como derecho universal; sobre este punto es importante tener en cuenta que la educación es entendida como sinónimo de escolaridad. Desde esta perspectiva, el sistema educativo escolar universal representa una esperanza de igualdad y movilidad social (Guerrero Serón, 1999, p. 114) y, por el contrario, la no-escolarización es considerada como un obstáculo para alcanzar la igualdad y la movilidad social. La anterior afirmación se sustenta, por ejemplo, con las cifras del Instituto de Estadística de la UNESCO (2016) que no tienen en cuenta los casos de no escolarización como una práctica educativa voluntaria y consciente, sino que por el contrario, las tasas de no-escolarización están relacionadas directamente con condiciones de vulnerabilidad y precariedad socio-económica, específicamente por situaciones como: exclusión del sistema escolar por país de origen, exclusión por género, exclusión por pobreza extrema, entre otros factores de exclusión social.

Del mismo modo, en Colombia como en los demás países de la región, no se cuenta con cifras oficiales del número de familias que practican educación sin escuela, teniendo en cuenta que el Estado no contempla oficialmente ningún modelo educativo diferente al escolarizado. Sin embargo, según la Red Colombiana de Educación en Familia, actualmente en Colombia hay más de 1.500 familias que practican el modelo educativo *homeschooling*⁹. A partir de este referente, es preciso tener en cuenta que los países con mayor trayectoria y mayor número de personas desescolarizadas en el mundo son los Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Australia y Nueva Zelanda. Estos países han legalizado y reglamentado la práctica educativa sin escuela como una alternativa al sistema obligatorio de escuelas públicas. Colombia es un país incipiente en esta práctica educativa y su reglamentación es contradictoria, si tenemos en cuenta que la Constitución Política de Colombia de 1991 estableció la obligatoriedad de la escolarización en su artículo 67¹⁰ (definiendo la educación como un derecho de las personas y como un servicio público) y el Decreto 299 de 2009 dispuso que solo las personas mayores de 18 años podían validar el bachillerato en un solo examen. En este contexto, si bien es cierto el Estado ofrece la alternativa para acreditarse como bachilleres con la presentación de un solo examen, obviando el proceso de escolarización, esta opción tiene la restricción de la mayoría de edad. Según las familias que practican educación sin escuela, esta opción perjudica directamente a los estudiantes desescolarizados, ya que esta norma les limita la posibilidad de acreditar el bachillerato a una edad más temprana de los 18 años, obstaculizando así sus procesos educativos.

En síntesis, las prácticas de desescolarización que interesan en este estudio son las que resultan de una decisión reflexiva y voluntaria de ciertas familias de apartarse del modelo de educación escolarizado, utilizando diferentes métodos para educar a sus hijos por fuera del sistema escolar. Sin embargo, si bien es cierto las seis familias incluidas en la investigación desarrollan prácticas educativas por fuera del contexto escolar, algunas (la mayoría) utilizan como método educativo currículos convencionales de instituciones

⁹ <http://www.pressreader.com/colombia/el-colombiano/20170305/282394104239013>

¹⁰ “El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica”.



de educación virtual; es decir, si bien es cierto que se apartan del contexto escolar, no rompen con la institucionalidad educativa.

El componente objetivo del análisis se fundamenta en las condiciones de desigualdades socio-económicas propias del país, incorporadas en los *habitus* de las familias estudiadas, teniendo en cuenta que estas condiciones perfilan las motivaciones, los discursos y las prácticas de quienes eligen la desescolarización como práctica educativa para sus hijos. En consecuencia, es preciso advertir que no todas las personas que prefieren educar a sus hijos en casa tienen una posición crítica anti-escolar, anti-institucional o anti-autoritaria, como ingenuamente lo plantearon algunos autores en los años 70, sino que inclusive, algunas de las familias analizadas en este estudio manifestaron que la práctica desescolarizante es consecuencia de su frustración por no poder acceder a una institución escolar de alta calidad; es decir que estas familias no están en contra de la escuela como institución educativa oficial, sino en contra de la escuela a la que tienen acceso en función con su condición socio-económica.

2.6.Marco teórico-conceptual

2.6.1. Sociología de la educación desescolarizada

Con el fin de situar el problema de investigación planteado, es importante diferenciar conceptualmente la teoría de la educación y la sociología de la educación. La teoría de la educación constituye un conjunto sistemático de conocimientos que pretenden intervenir la práctica educativa y pedagógica para su mejoramiento, mediante la formulación de normas de acción. En palabras de Gargallo López “La Teoría de la Educación (...) tiene como objeto describir, explicar, interpretar, comprender (dimensión «teórico-científica») y transformar (dimensión «normativo-tecnológica») el proceso educativo general” (2003, p. 22). La sociología de la educación, por su parte, es una teoría interpretativa. Dicha teoría tiene por objeto describir, explicar y comprender los fenómenos, instituciones y procesos educativos, a través de la investigación empírica (Guerrero Serón, 1999, p. 62). Su objeto de estudio es la educación en su dimensión social, es decir, el análisis del fenómeno educativo y su relación mutuamente influyente con un contexto social determinado.



En el marco de la sociología de la educación, el concepto “educación” ha sido tema central de debate a lo largo de la historia. Diferentes autores de corrientes diversas han abordado la educación como un fenómeno social estructural que determina la realidad social. Durkheim, en su obra *Educación y sociología* (1922), analizó la educación como un hecho social, esto es, maneras de sentir, actuar o pensar. El hecho social se caracteriza por el poder de coacción exterior; en este contexto, el autor plantea que la educación ejerce coacción sobre los individuos y como consecuencia condiciona su comportamiento, verbigracia: imponer al niño formas de ver el mundo, de sentir y de actuar a los cuales no llegaría de manera espontánea. En palabras del autor, “la educación es un ente social, es decir, pone en contacto al niño con una sociedad determinada” (Durkheim, 1895, p. 43); en este contexto, el sociólogo le da una connotación determinista a la educación asumiéndola como una herramienta socializadora de una estructura social determinada.

La postura de Durkheim sobre la educación refutó el ideal kantiano (1803) que entendía la educación como la realización de los atributos constitutivos de la especie humana, procurando el ideal de un auténtico desarrollo moral. La propuesta teórica de Durkheim es trascendental para el análisis sociológico de la educación ya que cambia la perspectiva de la educación como un camino hacia el desarrollo moral, para pasar a ver la educación como una herramienta social que determina el comportamiento de los individuos de conformidad con la estructura social; de acá surge la corriente determinista de la educación que servirá de eje teórico para el presente estudio.

Posteriormente, el autor italiano Gramsci (1967) dispuso que la principal función del Estado era crear y reproducir un tipo de civilización y de ciudadano, para lo cual la institución escolar juega un papel fundamental. De acuerdo con Pontanteiro, la función principal de la educación consiste en “elevar a la gran masa de la población a un determinado nivel cultural y moral, nivel que corresponde a las necesidades del desarrollo de las fuerzas productivas y por consiguiente a los intereses de las clases dominantes” (Pontanteiro, 1988, p. 57).

La perspectiva de la “subalternidad” de la educación es también útil para estudiar las prácticas educativas, cualquiera que sea su modalidad, desde un enfoque sociológico.



Este concepto analítico planteado por Gramsci (1981) permite centrar la atención en los aspectos subjetivos de la subordinación, en un contexto de hegemonía, como puede verse que es el caso del contexto educativo escolar. Gramsci nos invita a explorar las formas de incorporación y aceptación relativa de la relación de dominación (la obediencia) y, al mismo tiempo, su contraparte de resistencia y de negociación. Los elementos que caracterizan el concepto *subalternidad* desde el pensamiento gramsciano esbozan una teoría de la conformación política de las personas en un contexto de dominación y hegemonía, haciendo especial énfasis en el proceso de reflexión y emprendimiento de acciones por medio del cual los subalternos empiezan a dejar de serlo. El concepto de subalternidad es una herramienta teórica que permite dar cuenta de la condición subjetiva de las familias que educan a sus hijos en casa, en relación con los determinantes estructurales modernos (Modonesi, 2010).

La educación aparece, desde estas perspectivas sociológicas, como una herramienta efectiva de reproducción de la estructura social dominante, como un poderoso instrumento para promover y reproducir la cultura capitalista. Esta situación se evidencia en la consolidación de paradigmas educativos consensuados, tales como: “Se debe tener un título académico para tener reconocimiento social”; “A mayor titulación académica, mayores posibilidades de acceder a diferentes oportunidades, sobre todo económicas”; “La educación es una herramienta para civilizar y mejorar la calidad de vida las diferentes sociedades”, etc. El análisis de la educación desde la subalternidad es una herramienta teórica para abordar la práctica educativa sin escuela, con el fin de vislumbrar si la subalternidad está situada en la educación o en la escolarización.

La función socializadora de la educación fue retomada por el filósofo marxista Louis Althusser (1988), quien desde la corriente estructuralista definió el fenómeno educativo como modelo de reproducción de las relaciones de producción capitalista. El autor francés propuso una teoría sistémica de la ideología, entendiendo por educación el conjunto de significados, representaciones y valores propios de las prácticas que determinan el inconsciente de los estudiantes. De acuerdo con el autor: “en la escuela se aprenden las reglas de moral y de conciencia cívica y profesional, lo que significa en realidad reglas del respeto a la división social-técnica del trabajo y, en definitiva, reglas



del orden establecido por la dominación de clase” (p.132). Althusser, al igual que Durkheim analizó la educación desde una perspectiva estructuralista; esto es, como un fenómeno social que condiciona y determina el comportamiento de los individuos en la sociedad.

A continuación se presentan los principales elementos teóricos tenidos en cuenta para abordar el objeto de estudio de la presente investigación, entre los cuales se destacan los conceptos *habitus* y *capitales* de la corriente teórica estructuralista moderada por el sociólogo francés Pierre Bourdieu, quien planteó la conjunción de los términos estructuralista y constructivista refiriéndose a una herramienta teórica que permitió combinar el análisis estructural determinista (macro), con el análisis de las prácticas y representaciones que los individuos experimentan en sus relaciones cotidianas (micro). El principal aporte teórico de Bourdieu fue establecer que: “las teorías objetivistas necesitan integrar ‘la representación que los agentes se hacen del mundo social’, pues la acción realizada individualmente por los sujetos está relacionada con la percepción que los agentes se hacen del mundo social, y tal percepción, si bien está condicionada por las estructuras, también existe una ranura a la subjetividad, aunque esta sea pequeña” (2011). Este aporte teórico de Bourdieu es importante para el estudio acá planteado ya que permite analizar la relación mutuamente influyente entre los determinismos estructurales de la práctica educativa en el caso de las seis familias objeto de estudio; y la acción subjetiva de estas familias (agencia) que se caracterizan por educar a sus hijos por fuera de la escuela.

El sociólogo francés Pierre Bourdieu rompe con el funcionalismo, y retoma el debate sobre la educación desde un enfoque estructuralista-constructivista, otorgando cierto margen de consciencia a la acción educativa individual del sujeto o *agente* en el marco determinante de la estructura social, haciendo un análisis crítico del sistema educativo y su importante papel en la reproducción social y cultural de las relaciones de dominación. Para Bourdieu, “la escuela hace propia la cultura particular de las clases dominantes, enmascara su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales”. (Bourdieu & Passeron, 1995, p. 18). En virtud de este postulado teórico sociológico, la educación



establece y promueve hegemonías culturales, económicas, cognitivas y políticas. La institución educativa cumple una función ideológica y legitimadora de la reproducción de las desigualdades, transformando las diferencias y aptitudes sociales de los individuos en una herramienta de reproducción estructural de las clases dominantes que naturalizan la estratificación social excluyente. En síntesis, la teoría del conflicto o de la reproducción planteada por Bourdieu busca poner en evidencia las formas de violencia simbólica inherentes en las prácticas educativas¹¹. De acuerdo con el postulado teórico del autor, a partir de un poder arbitrario que ejerce la escuela, se impone una arbitrariedad cultural que consiste en establecer cuál es el conocimiento que se considera “legítimo”, en palabras del autor: “La violencia simbólica es exactamente la acción pedagógica que impone significaciones y las impone como legítimas” (Ibid. p.18).

En este contexto, el problema de investigación será abordado desde la sociología de la educación desde la perspectiva estructuralista constructivista, con el propósito de explorar la incidencia de la práctica de la educación por fuera de la escuela en el contexto social de las seis familias objeto de estudio.

2.6.2. El *habitus*.

El *habitus*¹² – concepto acuñado por Bourdieu para trascender a la falsa dicotomía entre objetivismo y subjetivismo, interioridad y exterioridad, estructuralismo y constructivismo; voluntad y representación de la vida social, zanjó el debate dialectico integrando estas disyuntivas, asumiendo que “contra el estructuralismo, la teoría del *habitus* reconoce que los agentes activamente producen el mundo social mediante la participación de elementos incorporados de construcción cognitiva, pero también afirma, en contra del constructivismo, que esos instrumentos han sido también hechos por el mundo social” (Wacquant, 2012).

¹¹ (Bourdieu & Passeron, 1995 p. 25) Todo poder de violencia simbólica logra imponer significados e imponerlos como legítimos, disimulando las relaciones de fuerza en las que se basa su fuerza, una fuerza específicamente simbólica.

¹² (Bourdieu, 2000, P. 135) El *habitus* es a la vez un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y de apreciación de las prácticas. Y, en los dos casos, sus operaciones expresan la posición social en la cual se ha construido. En consecuencia, el *habitus* produce prácticas y representaciones que están disponibles para la clasificación, que están objetivamente diferenciadas.

En este contexto, Bourdieu considera que cualquier práctica realizada por los individuos está determinada por el *habitus* que han construido a lo largo de sus vidas y a partir de sus trayectorias, según el autor, la práctica es “el producto de una relación dialéctica entre la situación y el *habitus*, entendido como un sistema de disposiciones durables y transportables que, integrando todas las experiencias pasadas, funciona en cada momento como una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones, y hace posible cumplir con tareas infinitamente diferenciadas, gracias a la transferencias analógica de esquemas adquiridos en la práctica anterior” (Bourdieu, 1977, p. 261). El *habitus* se aprende mediante un proceso de incorporación que no pasa por la consciencia, mediante la socialización. El *habitus* es transferible entre diferentes individuos que ocupan la misma posición social y es reproductivo pues la familia lo transfiere a sus hijos, la escuela a sus alumnos, o cualquier institución socializadora a los socializados. Según el sociólogo colombiano Telles Iregui, “recibir educación es adquirir, por regla general, una educación ligada a una posición de clase. En otros términos, la posición del agente en la estructura de la clase social entraña la constitución de un *habitus de clase*, que por su dinámica propia, contribuye a la producción y reproducción del sistema de relaciones entre las clases, lo que algunos llaman *estilos de vida*” (Telles Iregui, 2002, p. 61).

La objetividad de la estructura social se expresa mediante la subjetividad particular de los diferentes estilos de vida asociados a cada clase social. El *habitus* se representa en hábitos de consumo de bienes culturales como música, deportes, comidas, e incluso en opciones políticas e ideológicas, convirtiéndose estos en distintivos de sus estilos de vida. Condiciones objetivas similares producen elecciones similares. En este contexto, la forma como las familias practican la educación sin escuela, dará cuenta su estilo de vida, esto es la producción y la reproducción de las relaciones de dominación.

El concepto *habitus* es el punto de encuentro entre el individuo y la sociedad, en consecuencia, será la herramienta teórica utilizada para reflexionar sobre la incidencia de los determinantes estructurales socioeconómicos incorporados en la producción de las prácticas educativas diferenciadas de las seis familias objeto de estudio, en este caso la

práctica de la desescolarización, y sus consecuentes percepciones e implicaciones sociales dependiendo del contexto social de cada una de las familias estudiadas.

La idea es estudiar seis familias que actualmente practican educación en casa en diferentes contextos sociales, con el fin de mostrar la influencia de su trayectoria de vida y su posición en la estructura social, incorporada en su *habitus*, en la forma en la forma como desarrollan la educación sin escuela, y cómo esta práctica educativa contribuye a reproducir las relaciones de dominación y las desigualdades sociales.

2.6.3. Capital cultural y capital social.

La propuesta teórica de Pierre Bourdieu establece la existencia de tres clases de capital, a saber: capital económico, constituido por recursos económicos y derechos de propiedad; capital cultural, que puede ser incorporado, objetivado o institucionalizado; y, finalmente, el capital social que surge de las relaciones entre individuos. El capital cultural incorporado se representa en forma de disposiciones durables relacionadas con determinado tipo de conocimientos tales como: ideas, valores, o habilidades. El capital cultural objetivado es el conjunto de bienes culturales poseídos por ciertos sectores de la sociedad, tales como: cuadros, libros, instrumentos musicales, obras de arte, entre otros. (Gutiérrez, 2005, p. 36). Finalmente, el capital cultural institucionalizado es el capital certificado en los títulos y acreditaciones oficiales.

Los capitales acumulados que están en juego en el campo de la educación son: i) el capital cultural incorporado especialmente; ii) capital cultural institucionalizado; y iii) capital social. El capital cultural incorporado se representa en las habilidades sociales y las competencias de los estudiantes para su futuro desempeño laboral, la idea del éxito profesional, la competencia, la calificación por la labor realizada y la atribución de la justicia como fundamento de la meritocracia hacen parte del capital cultural incorporado de los estudiantes en el mundo contemporáneo. A su vez, el capital cultural institucionalizado está representado en nuestro contexto con la obtención del título de bachiller acreditado por el ICFES, acreditación que es requerida por gran parte del sector productivo formal para la vinculación laboral y por las universidades para el acceso a la



educación superior. La acreditación del título de bachiller aumenta las posibilidades de acceder a un trabajo formal, es decir, incrementa el capital cultural de los individuos.

El capital social, por su parte, se adquiere a través de los procesos de socialización que se desarrollan al interior de las diferentes comunidades escolares, que, como ya se mencionó, está distribuido segregadamente de acuerdo con la capacidad de pago de las familias de los estudiantes. En este sentido, la posibilidad de acumular más capital social es mayor en las instituciones educativas que demandan mayor capacidad de pago de las familias de los estudiantes, mientras que el capital social que se distribuye en los colegios oficiales, gratuitos, es muy reducido. La inequitativa distribución del capital social en el campo de la educación en Colombia desvaloriza el capital cultural institucionalizado de las instituciones educativas escolares que no tienen capital social que las respalde. Esto significa que el componente objetivo de la acreditación del título de bachiller en Colombia no es suficiente para acceder al capital cultural del campo de la educación, ya que la construcción social del individuo y su posición en la estructura socio-económica es un factor que pesa y determina las oportunidades de éxito o fracaso en el campo educativo.

De acuerdo con la anterior categorización, los conceptos de capital cultural incorporado, institucionalizado y capital social permiten analizar de manera compleja la práctica de la desescolarización en el campo de la educación en Colombia, teniendo en cuenta que el hecho de que los niños no acudan a una institución escolar, cambia drásticamente los esquemas tradicionales de distribución de los capitales que se derivan de la socialización escolar; no obstante, esta práctica educativa no deja de estar determinada por los condicionamientos estructurales de diferenciación social propios del campo educativo.

Educación por fuera de la escuela modifica la distribución convencional de los capitales que se disputan en el campo de la educación. La familia y las actividades educativas y de socialización desarrolladas en su seno se vuelven las transmisoras directas de los diferentes capitales. Los procesos de educación en casa van a transmitir también recursos y capitales a los educandos, recursos que dependen de la posición social de la familia y no de los recursos de una institución escolar. Lo interesante es que una



familia muy dotada – en particular en capital cultural y en capital social – puede transmitir recursos mucho más importantes a los estudiantes que una institución escolar marcada por condiciones de precariedad, haciendo, de esta forma, que la educación en casa sea una opción de acumulación de capital para familias de bajos ingresos económicos, pero dotadas de capital cultural como consecuencia de la trayectoria social de los padres, por ejemplo, que difícilmente pueden acceder a una institución escolar de calidad.

2.6.4. Identidades sociales derivadas de las prácticas educativas.

El concepto de “identidad” es complejo y por ende ha sido abordado desde diferentes enfoques disciplinares. No obstante, para el tema que nos ocupa, asumiremos el concepto de “identidad” desde la perspectiva sociológica, como una herramienta para el análisis de la práctica educativa desescolarizada. Sobre la definición de este concepto, Brouner hace referencia a dos tipos de identidad: identidad personal e identidad sociocultural, las cuales en palabras del autor se manifiestan así: “la necesidad de autonomía y agencia se traduce en la función directiva de la identidad personal, mientras que la necesidad de unión y relación con los otros y otras en la función sociopolítica de la identidad sociocultural” (Guitart, Nadal, & Vila, 2010, p. 81).

El concepto de “identidad” tiene una connotación dialéctica en sus perspectivas de análisis: subjetiva y objetiva. La perspectiva subjetiva se refiere a la corriente que se inclina por el análisis de la identidad desde la participación de los individuos en un contexto determinado; mientras que la perspectiva objetiva, acuñada por Giddens (1991) se refiere al análisis de la identidad desde la relación de la persona en un contexto determinado. La diferencia entre estas dos perspectivas de análisis radica en la relación de predominio entre determinismo y agencia. En este contexto, el análisis planteado se hará desde la perspectiva subjetiva, es decir desde la apreciación de la participación de los individuos desescolarizados en el contexto social colombiano, materializado en el campo de la educación, análisis empírico del que se construirá una aproximación a los procesos de identidad educativa de los estudiantes educados sin escuela.

Sobre esta categoría, es importante tener en cuenta la definición de identidad institucional educativa, como el conjunto de rasgos colectivos que identifican una institución educativa de otra, identidad que debe estar plasmada en el Proyecto Educativo Institucional-PEI¹³, determinando consecuentemente la identidad de sus miembros. La construcción de las identidades institucionales educativas en Colombia está en manos de los propietarios de los colegios privados, quienes indudablemente actúan en función de satisfacer las demandas del contexto neoliberal; esto se evidencia en la formulación de los PEI en los que prevalecen los parámetros competitivos y meritocráticos, reproducidos con prácticas que se han naturalizado en el campo educativo, como por ejemplo con la calificación masiva. Los discursos de eficiencia y eficacia aplicados en el campo educativo en Colombia son el propósito fundamental tanto del Estado como del mercado en la prestación del “servicio” educativo. Se trata de una construcción identitaria de los sujetos que se educan en la escuela, construcción que se logra a partir de la acumulación de los diferentes capitales y que depende de la posición de los sujetos en un determinado contexto. En Colombia es posible evidenciar diferentes identidades educativas dependiendo del tipo de institución escolar, por ejemplo: hay colegios cristianos, católicos, militares, femeninos, masculinos, alternativos, entre otros.

No obstante la heterogeneidad de las identidades institucionales educativas en virtud del enfoque pedagógico o ideológico de cada escuela en particular, es preciso establecer la homogeneidad de la identidad educativa escolar, como consecuencia de la relación cotidiana con la institucionalidad. La construcción de nuevas identidades por fuera de las identidades educativas institucionales es un espacio social relativamente inexplorado. La presente investigación busca precisamente analizar, desde el enfoque sociológico, las situaciones sociales que emergen de prácticas educativas alternativas. Las

¹³ El Proyecto Educativo Institucional -PEI- es la carta de navegación de las escuelas y colegios, en donde se especifican, entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión. Según el artículo 14 del decreto 1860 de 1994, toda institución educativa debe elaborar y poner en práctica con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio. El proyecto educativo institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable.



aproximaciones socioculturales a la construcción de la identidad educativa de quienes no se educan en el ámbito escolar proporcionan una base sólida para el análisis social de la práctica educativa, específicamente su influencia sobre las situaciones y las personas.

La “identidad” permite tener una visión amplia y compleja de las connotaciones sociales que surgen de las diferentes prácticas educativas. Para el caso específico de la educación sin escuela, el concepto identidad sirve para analizar las conexiones que existen entre la estructura social y la actividad educativa de los individuos que se educan sin asistir a la escuela. El análisis de las entrevistas realizadas será el insumo para identificar las coincidencias discursivas y de esta forma identificar la relación entre educación e identidad, desde las diferentes perspectivas tales como: las relaciones de poder y el lugar que ocupan los individuos que se mueven en el campo de la educación, la división de los estudiantes desescolarizados y su cohesión social, las regularidades objetivas, las tendencias discursivas y el reconocimiento social. La construcción de identidades educativas de los estudiantes desescolarizados en el contexto social colombiano.

3. CAPÍTULO SEGUNDO

ESTUDIAR EN CASA, REPRODUCIR EL APRENDIZAJE FAMILIAR

3.1. Enfoque y diseño metodológico.

He adelantado esta investigación, utilizando un enfoque metodológico cualitativo, sobre seis casos particulares de familias ubicadas en tres contextos geográficos diferentes en Colombia, con hijos e hijas desescolarizados. La metodología implementada se basa en el estudio de seis casos con el propósito de explorar cómo las personas, a través de sus familias y sus procesos de socialización, son modeladas y determinadas estructuralmente cuando no tienen la influencia de las instituciones escolares. Pretendo analizar cómo los contextos sociales y económicos, incorporados en el *habitus* de las seis familias objeto de estudio, influyen sobre su identidad social, la reproducción de las relaciones de dominación; así como sobre sus narrativas individuales de las experiencias educativas por fuera del ámbito escolar.

Sobre la recolección de datos es importante poner de presente la dificultad que experimenté para que los padres de familia con hijos desescolarizados accedieran a la práctica de las entrevistas, ya que varios manifestaron su temor de ser denunciados ante el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF- y perder la custodia de sus hijos como consecuencia de no matricularlos en el sistema escolar oficial, como ha sucedido (según la versión de estos padres y madres de familia). No obstante lo anterior, algunas familias mostraron su interés en la investigación y manifestaron su intención de contribuir con el presente estudio, siempre y cuando se reservara su identidad, razón por la que no utilizaré nombres propios, ni datos que permitan identificar a los entrevistados.

Si bien el análisis de tan solo seis familias pareciera ser un número reducido de casos para abarcar un estudio complejo, es preciso destacar que la intención de la presente investigación es analizar en detalle cada caso en concreto, con el fin de ahondar en las particularidades inscritas en la construcción del *habitus* y la distribución de los capitales propias de cada una de estas familias, razón por la cual mi esfuerzo no se concentró en abordar una cantidad considerable de casos, sino en profundizar en el



detalle de las prácticas cotidianas de los casos seleccionados, para poder contrastarlos, y de esta forma explorar las regularidades objetivas propias de la práctica desescolarizante.

La selección de las seis familias objeto de este estudio obedeció a los siguientes criterios: i) La manifestación de la voluntad de la familia de participar en la investigación, ii) La práctica de la desescolarización por más de 3 años, iii) La pertenencia a contextos sociales diferenciados entre sí; y iv) La posibilidad de visitar personalmente el lugar donde la familia desarrolla la práctica educativa desescolarizada.

Si bien la comprensión de la experiencia y del significado de educar por fuera de la escuela se realizó a través de una apuesta metodológica micro (estudio de casos), he intentado combinarla con una contextualización macrosocial. Autores como Walker (1983) enfatizan en la contextualización del objeto de investigación, al entender que: “un estudio de caso es una investigación empírica dirigida a investigar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real por la imposibilidad de separar a las variables de estudio de su contexto” (Álvarez Álvarez, 2012, p. 5). En este mismo sentido Robert Stake manifestó que la característica propia de los estudios de casos en la investigación social está en la comprensión de la realidad objeto de estudio, en concreto dijo: "El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes" (2005, p. 11). Los estudios de caso como método cualitativo de investigación aportan al estudio de fenómenos educativos ya que permite indagar sobre realidades educativas complejas, para entender procesos internos y descubrir dilemas, paradojas y contradicciones, información que se obtiene de la perspectiva de los participantes acerca de los hechos, es decir, cómo construyen su realidad social.

La recolección de los datos para el análisis de los repertorios discursivos se hizo en presencia de todos los miembros del grupo familiar, en el lugar donde las familias desarrollan la práctica educativa, es decir en sus casas, con la intención de observar el entorno familiar, la disposición física de la casa para la práctica educativa, las representaciones del capital cultural objetivado; así como para comprender la construcción narrativa del entrevistado en función de su contexto habitacional y familiar. Durante la visita a cada una de las casas de las familias objeto de estudio, realicé



entrevistas abiertas semi-estructuradas¹⁴ a los padres y madres, esto es entrevistas flexibles en las que el entrevistado puede hablar de manera libre y espontánea, no obstante estar sujetas a una guía con preguntas agrupadas por temas y categorías, con base en los objetivos del estudio y la literatura recopilada para estudiar el tema. Como me interesa levantar una información que no existe, la pregunta de respuesta abierta era la posibilidad más idónea. Con las entrevistas se buscó obtener respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cómo las familias con hijos desescolarizados representan ante la sociedad su práctica educativa? ¿Cuál es la trayectoria de vida de estas familias? ¿Cómo desarrollan los procesos educativos de sus hijos? ¿Qué procesos educativos desarrollan? ¿Qué recursos materiales e intelectuales utilizan? ¿Están dotadas estas familias de capital cultural? ¿Cuáles son los espacios de socialización que frecuentan? ¿Cómo se distribuyen los roles de los miembros de la familia en relación con el proceso educativo del hijo desescolarizado?

Persona entrevistada	Fecha de la entrevista
Madre de la familia 1	24 de septiembre de 2016
Madre de la familia 2	10 de octubre de 2016
Madre de la familia 3	19 de noviembre de 2016
Padre de la familia 4	12 de diciembre de 2016
Madre y Padre de la familia 5	18 de mayo de 2016
Madre y padre de la familia 6	5 de febrero de 2017

Tabla No 1. Información de entrevistas. Elaborada por la autora

¹⁴ “Otra manera de denominar a la entrevista semiestructurada es: entrevista etnográfica. Se puede definir como una "conversación amistosa" entre informante y entrevistador, convirtiéndose este último en un oidor, alguien que escucha con atención, no impone ni interpretaciones ni respuestas, guiando el curso de la entrevista hacia los temas que a él le interesan. Su propósito es realizar un trabajo de campo para comprender la vida social y cultural de diversos grupos, a través de interpretaciones subjetivas para explicar la conducta del grupo” (Díaz-Bravo & Martínez-Hernández, 2013).

El material empírico del presente estudio fue construido a través de las notas del diario de campo recolectadas de la observación de los lugares donde las familias objeto de estudio educan a sus hijos, la distribución de los espacios de sus casas, el vecindario, los recursos físicos con los que cuentan, fotografías, videos de viajes, y demás documentos que contienen información sobre la trayectoria de vida de los padres y madres y de las familias, las rutinas que cotidianamente desarrollan y las representaciones discursivas que estas familias tienen de su práctica educativa. En cuatro de las seis familias objeto de estudio (excepto la 1 y la 4 porque realicé la visita en fin de semana) pude presenciar la jornada educativa del hijo desescolarizado, pude observar la forma como desarrollan la rutina, las actividades que realizan, los espacios de descanso y diversión, la alimentación del estudiante, la forma como diligencian los cuadernos de apuntes, pude observar las plataformas de los colegios virtuales que estos estudiantes siguen, entre otros detalles de la cotidianidad de la práctica educativa en casa.

Adicionalmente conté con notas del diario de campo tomadas de la observación que realicé, producto de la participación en dos eventos sociales de estudiantes desescolarizados en diferentes contextos geográficos y sociales. Dos de las familias objeto de estudio me invitaron y permitieron mi presencia en dichos eventos con el propósito de realizar una observación participante, con el fin de obtener una perspectiva metodológica para la obtención de datos cualitativos que permitieran la comprensión e interpretación de la realidad estudiada, esto es, el estilo de vida de cada una de estas familias, desde una base empírica. Los dos eventos sociales se realizaron en días diferentes a los días que hice las visitas y desarrollé las entrevistas a cada una de las familias objeto de estudio, con el fin de observar a los participantes de los eventos fuera de su contexto habitacional familiar, y contrastarlo con su comportamiento en el evento social. De acuerdo con Taylor, S. J. y Bogdan, R. “Este modo de investigación permite prestar mayor atención a los actores ya que, implica una interacción directa entre el investigador y los sujetos estudiados” (1992) Los dos eventos se desarrollaron en contextos sociales diferentes, con personas de diferentes clases sociales, con propósitos diferentes lo que permite tener dos puntos de referencia para el análisis propuesto.

Específicamente los dos eventos a los que asistí como observadora fueron: un encuentro de jóvenes *homeschool* realizado en una casa del barrio Cedritos en la ciudad de Bogotá, evento al que asistieron ocho jóvenes desescolarizados junto con sus padres; entre los asistentes estaban dos de las seis familias objeto de estudio (la familia 1 y la 5). El evento obedece a uno de los encuentros quincenales que realizan un grupo de familias *homeschoolers* que viven en el norte de Bogotá y que además asisten a la misma iglesia cristiana. La organización de los eventos depende de cada una de las familias que voluntariamente ofrecen su casa y ser los anfitriones. Estas reuniones quincenales las realizan hace cuatro años, como consecuencia de que una de las madres de un hijo desescolarizado tomó la iniciativa de promover este tipo de encuentros para la sociabilización de los hijos desescolarizados y sus familias. De acuerdo con las familias asistentes a este evento, es muy importante generar espacios de sociabilización para los estudiantes que no van al colegio, ya que esto les permite aprender a compartir, trabajar en proyectos grupales, ser solidarios, interactuar, sociabilizar, entre otros aspectos.

Durante el evento las familias realizaron juegos al aire libre, compartieron un almuerzo en el que cada una de las familias asistentes aportó algún alimento o bebida, realizaron actividades lúdicas como danzas y teatro de obras que ha trabajado durante los últimos meses, hablaron sobre las expectativas de los jóvenes que estaban próximos a acreditar el bachillerato mediante la presentación del examen del ICFES y finalmente compartieron una cena de cierre del evento.

El segundo evento al que asistí como observadora en el marco de la presente investigación, fue a la muestra de los resultados de un taller artístico realizado en la Casa Comunitaria de las Moyas, del barrio San Luís ubicado en el kilómetro 5 vía la Calera (municipio del departamento de Cundinamarca). En este evento se reunieron y presentaron los miembros del grupo de música y coros de la Casa Taller junto con sus familias, entre los cuales se encuentran los dos hijos desescolarizados de la familia 3 entrevistada en el marco de esta investigación. La asistencia a este evento es relevante para esta investigación ya que si bien es cierto no todos los miembros de la Casa Comunitaria están desescolarizados, hay varios niños y jóvenes que por razones de

vulnerabilidad social no están escolarizados, razón por la que asisten a los talleres de la Casa Comunitaria como único medio de aprendizaje y socialización.

Los datos obtenidos en las entrevistas y en las notas del diario de campo de la observación participante de las casas de las familias entrevistadas, y de los dos eventos sociales a los que tuve la oportunidad de asistir, fueron procesados con una matriz de análisis que permitió comparar las narrativas de las familias entrevistadas (lo que las personas dicen) y sus prácticas (lo que las personas hacen), en función de las condiciones sociales particulares de cada una de las prácticas educativas desescolarizadas estudiadas, dependiendo de la posición de la familia en la estructura social. La matriz de análisis también me permitió contrastar los datos que relacionan las prácticas educativas con aspectos de clase, con el fin de explorar las diferencias que existen en las prácticas de educación desescolarizada de las personas dependiendo de su clase social. Así mismo, quería evidenciar las diferentes maneras que tienen las familias de asumir los roles de los procesos de desescolarización en relación con el grupo en que se encuentran inscritos y de la clase social a la cual pertenecen.

El análisis de los registros de observación participante, las entrevistas y los documentos permitieron seleccionar siguientes ejes de análisis: i) las diferentes prácticas de educación desescolarizada; ii) los diferentes discursos e interpretaciones relacionadas con la educación desescolarizada; y iii) los datos de posición y trayectoria a la luz de las diferentes de prácticas y discursos. Sobre las consideraciones éticas de esta investigación es preciso manifestar que todas las familias analizadas en los diferentes contextos fueron enteradas de la realización de la investigación, accediendo expresamente a la recolección de datos a través de las entrevistas y de la observación participante. Las entrevistas se realizaron en el lugar donde las seis familias desarrollan la práctica educativa, es decir la casa, no obstante, ninguno de los datos recaudados se refiere a aspectos íntimos familiares. Teniendo en cuenta que los sujetos entrevistados solicitaron la reserva de identidad, porque temen posibles sanciones por parte del ICBF, en aras de simplificar el análisis de los datos, las familias objeto de estudio fueron categorizadas con números del uno al seis.

3.2. Casos objeto de estudio.

3.2.1 Nivel de ingresos. Para realizar esta investigación escogí seis familias que tienen hijos o hijas en edad escolar¹⁵, desescolarizados como consecuencia de una decisión voluntaria y reflexiva. El número de hijos por familia varía de uno a cuatro, con padres de una edad promedio entre 40 y 50 años. Las seis familias pertenecen a diferentes sectores socio-económicos que, para los efectos del presente análisis, se categorizan en familias de bajos, medianos y altos ingresos económicos de acuerdo con el siguiente criterio: la familia de bajos ingresos (clase baja) fue catalogada en virtud de que solo la madre de familia provee ingresos que resultan de su trabajo como ayudante de cocina en un restaurante popular donde devenga un salario inferior al salario mínimo¹⁶ legal diario; las familias de medianos ingresos (clase media) fueron categorizadas en virtud de que el padre o la madre que provee los ingresos de la familia los obtiene de la realización de un trabajo calificado por lo que devengan entre uno y diez salarios mínimos legales diarios¹⁷; y finalmente la familia de altos ingresos (clase alta) fue catalogada en virtud de que el ingreso de quien provee los recursos familiares, es decir la madre, supera los diez salarios mínimos legales diarios que resultan de su trabajo como médico internista en una clínica privada. El factor salario devengado por los padres y madres de las familias estudiadas en el presente estudio, será el que determine la categorización de clase (alta, media y baja) de cada una de las familias para los efectos del presente estudio.

3.2.2. Ubicación geográfica. La ubicación geográfica de la residencia de las familias objeto de estudio también es relevante para situarlas en el contexto social colombiano. La familia clase alta reside en un sector privilegiado en la ciudad de Cartagena en un apartamento propio, en un conjunto residencial que cuenta con los servicios de gimnasio, piscina, canchas deportivas, parques recreativos, entre otros servicios; desde hace diez años el matrimonio se trasladó a esa ciudad para emprender con una clínica de salud ocupacional. Actualmente la madre de la familia es la

¹⁵ Se entiende por edad escolar a los menores de 5 a 16 años.

¹⁶ El Salario Mínimo Diario en Colombia para el año 2016 eran 22,981 pesos colombianos lo que equivale a 7 dólares americanos aproximadamente

¹⁷ El Salario Mínimo Diario en Colombia para el año 2016 son 22,981 pesos colombianos lo que equivale a 7 dólares americanos aproximadamente.



administradora de la clínica y además trabaja como médico internista en una prestigiosa clínica de la ciudad de Cartagena. La familia de bajos ingresos reside en la zona rural del municipio de la Calera Cundinamarca en una casa lote, propia, casa que fue heredada de la abuela materna y que actualmente está siendo desarrollada por los padres de familia mediante autoconstrucción. Actualmente la casa solo cuenta con dos habitaciones, un baño y una cocina, razón por la que los dos hermanos deben compartir una habitación. Finalmente, las cuatro familias de medianos ingresos residen en casas o apartamentos en arriendo, clase media, todas en conjuntos cerrados, ubicados en diferentes sectores de la ciudad de Bogotá.

Las características de los lugares donde las familias desarrollan la desescolarización son: la familia 1 adecuó media sala del apartamento como una especie de aula escolar, esto es, una silla con mesa, un tablero, una biblioteca, y material lúdico con mapas, juegos, un esqueleto, implementos para experimentos científicos, entre otras cosas. La familia 2 no tiene un lugar específico dentro de la casa para la educación de los hijos, razón por la que usan cualquier espacio de la casa para desarrollar las tareas de aprendizaje; la familia 3 tampoco tiene un lugar de la casa establecido para la educación, sin embargo tienen una biblioteca grande que la madre ha nutrido durante su época escolar, llama la atención la cantidad de libros que la madre dice haber recopilado en los últimos 20 años. La familia 4, al igual que la familia 1, adecuó una especie de aula escolar en la sala de la casa, y adicionalmente una habitación de la casa fue adecuada para actividades corporales como danzas, gimnasia, teatro, etc. Las familias 5 y 6 tienen un estudio amplio en la casa, con computadores y escritorios, no obstante no hay un lugar específico de la casa destinado a la tarea educativa.

3.2.3. Conformación de la familia. Cinco de las seis familias objeto de estudio están conformadas por padre y madre, exceptuando la familia 1 en la que hay ausencia de la figura paterna como consecuencia del divorcio de los padres y el posterior traslado de la madre y la hija a la ciudad de Bogotá en Colombia, mientras el padre permaneció viviendo en los Estados Unidos de América. La familia 1 se compone de la madre, la hija desescolarizada, la abuela y un tío materno, la familia 2 se compone de padre, madre y cuatro hijos desescolarizados, la familia 3 se compone de padre, madre y dos hijos

desescolarizados, la familia 4 se compone de padre, madre e hijo desescolarizado, la familia 5 se compone de padre, madre y dos hijos desescolarizados; y finalmente la familia 6 se compone de padre, madre y 3 hijos desescolarizados.

3.2.4. Trayectoria académica de los padres. La formación académica de los padres es relativamente homogénea ya que en 5 de las seis familias analizadas tanto padre como madre estudiaron la primaria y el bachillerato en instituciones educativas escolarizadas, y además tienen títulos de educación superior e incluso posgrado, exceptuando la familia 3 que no cumple con esta característica, ya que el padre, si bien asistió a la facultad de Agronomía de la Universidad Nacional de Colombia, no obtuvo el grado de profesional. Los resultados del estudio mostraron que de las seis madres de familia estudiadas, las seis ostentan el título de estudios universitarios, no obstante solo una de ellas ejerce su profesión, las demás han cedido en su proyecto profesional para hacerse cargo de la educación de sus hijos y de las tareas del hogar.

3.2.5. Método educativo empleado. El método educativo empleado varía significativamente de familia a familia. Sin embargo, se pueden separar, de manera simplificada: las familias que siguen currículos formales de colegios virtuales y las que siguen sus propios procesos educativos sin tener en cuenta las disposiciones del currículo institucionalizado. En este contexto, cuatro de las seis familias analizadas siguen el currículo formal de un colegio virtual (colombiano o extranjero), mientras que las dos familias restantes han establecido sus propios procesos educativos sin seguir ningún modelo educativo predeterminado.

3.2.6. Motivación para optar por la desescolarización.

Es importante señalar que las entrevistas a profundidad fueron realizadas en el lugar donde las familias cotidianamente practican la desescolarización, con los padres y/o madres de las familias objeto de estudio, partiendo de la premisa de que fueron los padres y no los hijos, quienes tomaron la decisión de adoptar el modelo de educación sin escuela. Acudir al lugar donde realizan la práctica educativa cotidianamente, permite al investigador indagar sobre acceso a bienes materiales y sobre la forma como materializan sus narrativas discursivas. En efecto, este trabajo metodológico analiza las experiencias de la práctica educativa, así como la trayectoria de vida desde la perspectiva de los padres



de familia y no de los niños y jóvenes desescolarizados, teniendo en cuenta que mi interés es analizar la práctica educativa desde un enfoque sociológico y no pedagógico, es decir no es relevante para el presente estudio el proceso de enseñanza o aprendizaje de las familias, sino las implicaciones sociales que estos procesos tienen en el contexto.

Las características singulares relevantes de las familias objeto de estudio son: i) dos de las familias entrevistadas practican la religión cristiana evangélica, ii) una de las familias reside en un sector rural y no tiene acceso a tecnologías de información, iii) la mamá de una de las familias entrevistadas lidera el movimiento Red de Familia Homescholling en Colombia, iv) una de las familias residió por cinco años en Estados Unidos de América y la hija desescolarizada tiene doble nacionalidad (Colombia y Estados Unidos de América). A partir de la definición de estas características, se pretende abarcar diferentes lugares de enunciación en los que se inscriben la práctica de la desescolarización. Las diferencias entre los entornos educativos analizados permiten contrastar las distintas posiciones sociales al tiempo que ponen en evidencia los determinantes objetivos que condicionan la práctica educativa.

Características singulares de cada una de las familias estudiadas.

Familia 1: Sobre las características sociales singulares de cada una de las familias es preciso tener en cuenta lo siguiente: la madre de la familia 1 manifestó en su relato que tuvo mucha dificultad en asimilar las condiciones académicas y disciplinares de los colegios, razón por la que cambió varias veces de colegio hasta que estudió en la Escuela Pedagógica Experimental, institución escolar privada con modelo pedagógico alternativo, colegio en el que se graduó de bachiller. Posteriormente realizó un pregrado en Bellas Artes, actualmente no trabaja y dedica la totalidad de su tiempo a la educación de su única hija. Gabriela es hija de un militar nacional de Estados Unidos de América, razón por la que ella y su madre vivieron en Estados Unidos durante sus primeros seis años; fue en este momento que conocieron e iniciaron la práctica de la desescolarización. Posteriormente como consecuencia del divorcio de sus padres Gabriela* y su madre regresaron a Bogotá Colombia y actualmente viven con la abuela y el tío. El padre de Gabriela provee todos los recursos para la manutención y educación de su hija en Colombia y adicionalmente cuentan con el apoyo económico del tío y del abuelo



materno. Otra característica singular socialmente relevante de esta familia es que tanto la hija desescolarizada como su madre practican la religión cristiana, razón por la que asisten y participan activamente en una iglesia cristiana de Estados Unidos de América con sede en la ciudad de Bogotá.

La familia 1 reside en una casa de un barrio clase alta en la ciudad de Bogotá y está conformada por la madre de la estudiante desescolarizada, la abuela y el tío. De acuerdo con la información suministrada en la familia, todos sus miembros contribuyen de alguna forma en el proceso educativo de la estudiante; por ejemplo, su tío (quien trabaja como fotógrafo y camarógrafo profesional) periódicamente instruye a la joven en proyectos y técnicas audiovisuales. La opción educativa ejercida por la hija desescolarizada de la familia 1 es seguir bajo tiempos y espacios previamente establecidos un currículo virtual de un colegio de Estados Unidos, lo que complementa con talleres de ciencia, clases privadas de matemáticas, clases de ballet, gimnasia y otros cursos esporádicos dependiendo de la necesidad curricular o el interés de la estudiante.

Familia 2: La madre y el padre de la familia 2 fueron escolarizados en colegios privados: la madre asistió a un colegio de monjas en Cali mientras el padre asistió a un colegio público en Bogotá. Posteriormente los dos fueron a cursar estudios de pregrado a la universidad privada Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá y obtuvieron el título de ingenieros; no obstante, la madre de la familia nunca ejerció su oficio de ingeniera. Actualmente viven los cuatro hijos, padre y madre en un apartamento en un sector céntrico de Bogotá; el padre trabaja como programador informático independiente, mientras la madre se encarga de la educación de los hijos en casa. Una característica singular relevante de esta familia es que la madre lidera la Red de familias *Homeschooling* en Bogotá, razón por la cual denota una posición activista en lo que a la práctica educativa sin escuela se refiere.

Familia 3: La opción educativa adoptada por los padres de la familia 3 inicialmente fue hacer guías con referencia a currículos escolares para que los hijos siguieran un proceso académico; poco tiempo después de iniciar la práctica de educación en casa, la madre dejó de realizar las guías y dejó que sus hijos adelantaran sus procesos

educativos libre y espontáneamente. Esta familia no sigue ningún programa académico preestablecido, ni asiste a talleres o cursos particulares.

El padre y la madre de la familia 3 asistieron a colegios públicos rurales, ya que los dos vivían en sectores rurales cercanos a Bogotá. La madre relató su experiencia escolar en un internado femenino manejado por monjas que daban trato privilegiado a las estudiantes de la ciudad mientras que explotaban laboralmente a las estudiantes del campo. Posteriormente los dos estudiaron en la Universidad Nacional de Colombia donde ella obtuvo el título de agronomía; ella nunca ejerció su oficio de agrónoma; el padre de familia no se graduó. Actualmente la madre de familia trabaja como asistente de cocina en un restaurante, mientras que el padre de familia trabaja eventualmente haciendo artesanías con cerámica. Adicionalmente, tanto el padre como la madre realizan labores de agricultura para proveer alimentos e ingresos extras a la familia. Esta familia reside en una casa auto-gestionada en un sector rural del municipio de la Calera, ubicado a 20 minutos de la ciudad de Bogotá; los padres y los dos hijos desescolarizados comparten la casa con dos tíos, las esposas y la abuela; sin embargo, ningún miembro de la familia diferente a los padres apoyan el proceso educativo de los jóvenes.

La familia 3 también optó por adoptar un modelo de educación espontánea, esto es, educar a sus hijos sin seguir ningún referente académico preestablecido por instituciones educativas. La condición de residencia rural permite a los hijos realizar prácticas tales como agricultura, construcción, cuidado de animales, aunque la madre de esta familia busca espacios de capacitación artística para que sus hijos puedan explorar experiencias diferentes a la educación en casa. Una característica singular relevante es que no tienen acceso a herramientas tecnológicas ni a internet y, de acuerdo a lo manifestado por la madre en la entrevista, procuran que los jóvenes tengan el menos acceso a la tecnología posible.

Familia 4: El padre y la madre de la familia 4 asistieron a colegios privados él en Bogotá y ella en Cartagena. Posteriormente asistieron a la universidad, él asistió a la Universidad Jorge Tadeo Lozano en Bogotá y ella a la Universidad del Norte en Barranquilla donde obtuvieron título de pregrado; la madre se graduó de médico y el padre de diseñador gráfico. Actualmente la madre trabaja como médico internista en una



clínica privada, mientras que el padre se hace cargo de la educación de su hijo, eventualmente realiza trabajos de diseño independientes.

El hijo de la familia 4 es educado en casa siguiendo el currículo de una institución educativa virtual. Según la información suministrada por el padre de familia, el niño tiene un lugar de la casa acondicionado para ejercer sus labores académicas, adicionalmente manifestaron que tienen establecidos horarios y tiempos para el proceso educativo que son seguidos de manera estricta. Además, el hijo de la familia 4 asiste a talleres culturales y deportivos, así como a diferentes espacios como fábricas, farmacéuticas y conferencias científicas con el fin de que el niño tenga acceso directo a información calificada.

Familia 5: En la familia 5 el padre y la madre asistieron a colegios privados; la mamá relató su historia de escolarización en un colegio femenino de monjas en Tunja (Boyacá), mientras que el padre manifestó su experiencia de escolarización en un colegio masculino manejado por curas. Posteriormente los dos fueron a la Universidad Católica de Colombia y obtuvieron el título de administradores de empresas; no obstante la madre nunca ejerció la profesión. Actualmente el padre trabaja como empleado en una empresa multinacional desde hace 12 años, mientras la madre se encarga de la educación de los hijos. Una característica singular de esta familia es que practican la religión cristiana.

Los dos hijos de la familia 5 son educados bajo los parámetros de un colegio virtual. Adicionalmente, el padre y la madre de esta familia acompañan el proceso educativo de sus hijos con reuniones y actividades culturales y deportivas que realizan en la iglesia cristiana la cual frecuentan todos los fines de semana. De acuerdo con la información suministrada por el padre y la madre, en la iglesia cristiana a la que asisten hay varias familias que practican *homeschool* razón por la cual frecuentemente organizan o asisten a reuniones y eventos para que los niños y jóvenes desescolarizados tengan espacios para la socialización y el intercambio de conocimientos.

Familia 6: Finalmente en la familia 6, tanto el padre como la madre fueron escolarizados en colegios privados: la madre manifestó haber asistido a un colegio de monjas en Bogotá, mientras el padre fue escolarizado en un colegio pequeño de un barrio en Bogotá. Posteriormente los dos obtuvieron título universitario: ella en odontología en el Odontológico Gran Colombiano, universidad privada, y él en ingeniería en la

Universidad Nacional de Colombia (pública); actualmente el padre se desempeña como contratista de una entidad del Estado, mientras que la madre se hace cargo de la educación de los hijos y comercializa suplementos alimenticios naturales por catálogo.

La familia 6 también optó por educar a sus tres hijos desescolarizados con la guía de un currículo de un colegio virtual de Estados Unidos, currículo en el que es fundamental el aprendizaje del inglés como segundo idioma. Adicionalmente la madre de esta familia lleva a sus hijos a talleres, cursos y conferencias que oferta el Jardín Botánico de Bogotá, las bibliotecas públicas y demás instituciones públicas o privadas que oferten cursos o talleres culturales gratuitos en la ciudad.

La anterior descripción pone en evidencia una tensión importante sobre las diferentes trayectorias de los padres, las diferentes posiciones sociales, así como las diferentes maneras de hacer desescolarización, lo que pone en evidencia la incidencia de los determinantes estructurales en la práctica educativa. En este contexto, los casos objeto de estudio dan cuenta de una clara división social en función de los recursos familiares; en consecuencia, las familias de mayores ingresos le dan mayor importancia al capital cultural institucionalizado porque tienen la expectativa de que sus hijos asistan a una universidad de calidad, incluso extranjera y, en consecuencia, acreditan la educación de sus hijos con procesos institucionales virtuales; mientras que las familias de menores recursos le dan menos importancia a la acreditación educativa institucional porque no tienen los recursos para acceder a educación de calidad, razón por la cual prefieren adoptar procesos educativos propios, relacionados con sus intereses particulares y al desarrollo de determinadas habilidades y competencias.

	No de hijos	Clase	Composición familiar	Ubicación geográfica	Método utilizado
Familia 1	1	Alta	Madre	Bogotá	Currículo virtual
Familia 2	4	Media	Padre y madre	Bogotá	Aprendizaje Libre
Familia 3	2	Baja	Padre y madre	La calera	Aprendizaje Libre
Familia 4	1	Alta	Padre y madre	Cartagena	Currículo virtual
Familia 5	2	Media	Padre y madre	Bogotá	Currículo virtual
Familia 6	3	Media	Padre y madre	Bogotá	Currículo virtual

Tabla No 3. Presentación de los casos Elaborada por la autora.

4. CAPÍTULO TERCERO

4.1. Construcción del *habitus* desde la experiencia de la desescolarización. La educación, la familia y el hogar.

En este capítulo se procurará deducir la incidencia de los determinantes estructurales incorporados en el *habitus* de las familias objeto de estudio, los capitales acumulados y la práctica educativa sin escuela. Los discursos, los métodos educativos usados, los recursos con los que cuentan las familias, las relaciones sociales, son los insumos cualitativos a partir de los cuales se hará la construcción conceptual del *habitus* de cada una de las seis familias, para ser contrastados en relación a la práctica educativa desescolarizada.

Para analizar la heterogeneidad de las prácticas educativas desescolarizadas y su relación con los condicionamientos estructurales, he decidido apoyarme en el concepto *habitus*, acuñado por el sociólogo Pierre Bourdieu, concepto que articulado con el concepto de *capitales* permite dar una mirada bidimensional (objetivo – subjetivo) de la realidad social de un grupo de seis familias que practican la educación sin escuela en Colombia. El concepto *habitus* integra las experiencias de los agentes y funciona como una matriz de percepciones, de apreciaciones y de acciones - lo que el autor denomina disposiciones duraderas- que, al estar incorporadas en los seres humanos, terminan reproduciendo o reiterando los condicionamientos sociales estructurales. El *habitus* es el producto de la incorporación de la estructura social a través de la posición ocupada en esta estructura. En virtud de lo anterior, el autor propone la existencia de dos clases de *habitus*, el primario que deviene de la educación familiar y el secundario que se adquiere por fuera del contexto familiar, esto es en las instituciones educativas escolares y en los demás espacios de socialización que los individuos frecuentan en su vida cotidiana (Bourdieu & Passeron, 1981, p. 86).

La práctica de educar a los hijos por fuera de la escuela construye el *habitus primario* a través del aprendizaje del conocimiento que se desprende de los contenidos y de la forma como estas familias educan a sus hijos, lo que implica la interiorización del entorno a través de un proceso de socialización. De acuerdo con el postulado teórico del



autor, las instituciones educativas escolares son instrumentos de dominación y reproducción porque imparten mediante el proceso pedagógico una cultura dominante, la reproducción de las relaciones de dominación de clase y la función ideológica de encubrir la parcialidad, la injusticia y la inequidad, mostrando la apariencia de neutrales e independientes y vendiendo la idea del éxito personal y la meritocracia como ideales colectivos de la comunidad en general. En este contexto, el sistema educativo y la educación familiar resultan ser mecanismos idóneos para la transmisión de los diferentes *habitus*; en consecuencia, el hecho de analizar prácticas educativas aisladas de los contextos escolares permite observar los determinantes que influyen en la construcción de las condiciones de existencia en el ámbito familiar y no institucional, es decir, en el *habitus* de las familias con hijos desescolarizados.

El análisis de las singularidades de la práctica educativa desescolarizada de las familias objeto de estudio, se deriva de la observación del sentido práctico de las maneras de ser, de pensar, de hablar, de actuar, el método utilizado para educar a sus hijos, la idea que las familias tienen de la educación convencional, la organización y los roles de los miembros de la familia en función de la tarea de educar en casa; en síntesis, en su estilo de vida. Por su parte, el análisis de las condiciones objetivas de las prácticas educativas desescolarizadas de las familias analizadas, se hará a partir de las siguientes condiciones sociales: la clase social de las familias en función a sus ingresos, el capital acumulado o la trayectoria escolar de los padres, se relaciona directamente con los conceptos de poderes y de capitales, ya que la ubicación depende directamente de la distribución social de los recursos efectivos.

La trayectoria escolar de los padres y madres de las familias escogidas para este estudio permite entender sus experiencias educativas, lo que sugiere las disposiciones del *habitus* construido a partir de las experiencias educativas que tuvieron como hijos y como estudiantes escolarizados. Es interesante anotar que todos los padres y madres de familia entrevistados fueron estudiantes escolarizados en instituciones educativas convencionales, durante primaria y secundaria. Sin embargo, existen algunas diferencias entre estas trayectorias en relación con el tipo de institución educativa a la que asistieron



(oficial o privada), así como la experiencia educativa vivida en función de su posición social

Tal y como se puede evidenciar con la descripción social de cada una de las familias analizadas, puede establecerse que existe cierta homogeneidad en las trayectorias educativas de los padres y madres de las familias objeto de estudio, situándolos en la posición social de personas con título universitario, educadas en el modelo escolarizado institucional; esta situación igualmente permite diferenciar la desescolarización de la deserción, entendiendo que las familias que desescolarizan a sus hijos entienden el funcionamiento del sistema escolar pero no lo asumen, mientras que en el caso de la deserción hay imposibilidad de los sujetos de acceder al sistema escolar. Lo anterior me permite establecer la siguiente paradoja: no son las personas más distantes de la cultura escolar quienes adoptan la desescolarización como opción educativa para sus hijos, sino que por el contrario son familias muy cercanas y relacionadas con el proyecto institucional las que terminan apartando a sus hijos del contexto escolar, es el conocimiento sobre el funcionamiento de la educación institucional, lo que en la mayoría de los casos determina la decisión de desescolarizar.

En relación a la aproximación al modelo educativo desescolarizado, el estudio muestra la heterogeneidad del grupo objeto de estudio. La familia 1 manifestó que su aproximación a la práctica de la desescolarización como consecuencia de haber vivido un amplio periodo en Estados Unidos de América, país donde la práctica de la educación desescolarizada es más común que en Colombia. La familia 2, por su parte, manifestó que se aproximó a la práctica educativa sin escuela a través de un programa de televisión acerca de familias estadounidenses que narraban su experiencia de practicar *homeschool*. Las otras cuatro familias coincidieron en que la forma en la que se aproximaron a la práctica educativa desescolarizada resultó de la búsqueda e investigación de alternativas educativas diferentes a la pedagogía convencional como consecuencia de diferentes posiciones críticas, que vienen de horizontes ideológicos diferentes, frente al sistema educativo escolarizado en Colombia. Sobre la diversidad de las críticas y su relación con los determinantes estructurales me referiré más adelante.

El involucramiento con la práctica de la desescolarización es un punto relevante en el análisis planteado ya que da cuenta de la heterogeneidad de la práctica educativa desescolarizada. En este contexto, las seis familias manifestaron que la decisión de apartarse del modelo escolarizado fue influenciada por el conocimiento previo e informado de prácticas educativas alternativas a través de diferentes medios como programas de televisión, información en internet o reuniones sociales. Los casos estudiados evidenciaron que el acceso a la práctica de la educación por fuera de la escuela resulta principalmente de conocer la experiencia de familias que practican o han practicado educación desescolarizada. Todas las familias del estudio se han encontrado con personas que practicaban o habían practicado esta modalidad educativa y que habían decidido promover, guiar y aconsejar a nuevas familias en la práctica de esta forma de educación.

Finalmente, la familia 6 se acercó a la práctica de educar sin escuela como consecuencia de tener tres hijos y no tener los recursos económicos suficientes para pagar un colegio privado de alta calidad. Fue así que, a través de la información obtenida de una amiga, que es dueña de una empresa denominada *School Colombia*, cuyo objeto es comercializar asesorías a colegios virtuales (uno de los métodos usados en la práctica desescolarizante) para mejorar el desempeño académico de sus estudiantes. Este dato evidencia que, a pesar de la corta trayectoria de esta práctica educativa, ya existe un mercado empresarial sólido en torno a la práctica de la desescolarización en Colombia.

El análisis de los motivos para optar por la educación sin escuela es fundamental para descifrar la construcción del *habitus* de las familias estudiadas, ya que permite explorar los determinantes estructurales que conllevan a las decisiones y las narrativas discursivas de las familias de los estudiantes desescolarizados objeto de estudio. La única referencia conocida sobre el análisis académico de las motivaciones para desescolarizar, es el trabajo realizado por Madalen Goiría que consistió en un estudio sobre dieciocho encuestas respondidas por familias *homeschoolers* españolas en 2008. “La investigadora utilizó ocho categorías de motivos: religiosos, ideológicos, psicológicos, logísticos, culturales, por conocer a otras familias que lo están haciendo, pedagógicos y lingüísticos” (Goiría, 2011).

Siguiendo este método de clasificación para el análisis cualitativo de los datos obtenidos, categoricé las motivaciones en cuatro tipos: religiosos, ideológicos, económicos, y pedagógicos. Iniciaré con las familias que manifestaron su opción por la desescolarización por motivos religiosos: De acuerdo con el trabajo de campo realizado, tres (Familia 1, 5 y 6) de las seis familias entrevistadas, manifestaron practicar la religión cristiana- evangélica, no obstante una de estas tres familias manifestó no asistir a la iglesia como consecuencia de haber tenido inconvenientes con los líderes de la iglesia a la que asistieron durante 8 años. Las otras dos familias asisten semanalmente a la misma iglesia cristiana y participan activamente en sus actividades sociales como por ejemplo: encuentros de jóvenes, convenciones de familias, ferias de emprendedores, entre otras. A pesar de la coincidencia en la filiación religiosa de estas tres familias con hijos desescolarizados, resulta relevante que solo una de estas tres familias manifestó que su motivación para educar a sus hijos en casa, estuviera directamente relacionada con su creencia religiosa. Así lo manifestó el padre de la familia 5, (entrevista, 18 de mayo de 2016).

“nosotros pensamos que la responsabilidad de educar a los hijos es de los padres, porque los profesores, cada uno tiene su forma de pensar y entienden las cosas de manera diferente, qué está bien y qué está mal; y la parte espiritual qué? es muy importante para nosotros educarlos en el amor a dios”.

En los motivos de carácter ideológico se agruparon las respuestas relacionadas con algún tipo de crítica al sistema escolar actual, en particular; o al sistema político o económico, en general. Las seis familias entrevistadas coincidieron en considerar que la educación escolarizada es carente de valores y está orientada a mecanizar y estandarizar el aprendizaje de los estudiantes. Las narrativas discursivas de las seis familias coincidieron en la importancia de ampliar el ámbito del aprendizaje *formal* y explorar otros ámbitos y métodos de aprendizaje, por ejemplo, el empirismo, la experimentación, el aprendizaje deductivo, entre otras prácticas. No obstante, al analizar los datos sobre el método, cuatro de las seis familias siguen un currículo formal de un colegio virtual, lo que evidencia una contradicción discursiva entre lo que las familias estudiadas creen que hacen, y lo que realmente hacen.

Solo dos de las familias entrevistadas, las que no siguen el currículo formal para la educación de sus hijos en el hogar, coincidieron en sus entrevistas con afirmaciones afines con el postulado teórico de Bourdieu, sobre la violencia simbólica que implica el establecimiento del “conocimiento legítimo” mediante la definición del contenido del currículo oficial, y la falta de conexidad de este conocimiento, con las necesidades propias del contexto social en el que el individuo se encuentra inscrito. La madre de la familia 3, como consecuencia de trabajar como ayudante de cocina y en oficios varios en casas de familia, considera que el contenido curricular oficial no satisface las necesidades de supervivencia propios de una familia clase baja. Sobre este asunto la madre de la familia 3 (entrevista, 19 de noviembre de 2015) manifestó:

“Los niños y los jóvenes van al colegio a aprender matemáticas, química, física, y un montón de cosas que no usarán nunca en su vida, pero como es lo que establece el Ministerio de Educación, es lo que se debe aprender... Yo creo que una de las formas de mejorar la educación en el país es revisar los contenidos de lo que se enseña en los colegios, porque definitivamente hay un desbalance con lo que para muchas familias como nosotros, es útil y necesario. Por ejemplo a mí me parece absurdo que hoy en día pidan el cartón de bachiller para una persona que trabaja barriendo calles.. Definitivamente una cosa no tiene nada que ver con la otra”.

La motivación para optar por la educación sin escuela por factores económicos fue mencionada por cuatro de las seis familias entrevistadas, siendo este el factor determinante para la decisión de optar por la desescolarización en tres de estas. La crítica frente a la mercantilización de la educación escolarizada, fue un aspecto mencionado por cinco de las seis familias estudiadas. Las familias que manifestaron esta motivación, coincidieron en que el elevado costo de la educación privada, los llevó a buscar alternativas educativas que les permitiera acumular más capital social con talleres deportivos, artísticos, expediciones, y demás actividades mencionadas por los entrevistados, por un valor igual o menor que los costos educativos de un colegio privado. La acumulación de capital de las instituciones educativas escolares, varía en función al valor de los costos educativos, lo que produce una profunda desigualdad en la distribución de los capitales, para las personas de menores ingresos.

Finalmente, los motivos pedagógicos manifestados por las familias objeto de estudio, se refirieron a la crítica al modelo educativo hegemónico escolarizado. Las seis familias coincidieron en ser críticos frente al modelo educativo escolarizado actual, por considerarlo anacrónico y disfuncional. Cuatro de las seis familias narraron sus experiencias con el modelo escolarizado, y la razón por la que consideraron que el modelo educativo oficial escolarizado, no responde a las necesidades de su hijo desescolarizado. Las otras dos familias, no vivieron la experiencia de escolarizar a sus hijos en ningún momento de su vida, no obstante, consideran que los contenidos curriculares, el método educativo y los ambientes escolares cargados de violencia y *bullying*, no son convenientes para educar a los individuos. El análisis de los motivos pedagógicos, son un dato relevante para la explorar la construcción del *habitus* de las familias analizadas, ya que permite descifrar la posición de los individuos objeto de estudio, frente a la estructura social dominante. Sobre este tema, el padre de la familia 5 (entrevista, 18 de mayo de 2016) dijo:

“Cuando mi hijo menor fue al colegio, más o menos a los 7 años, fue víctima de burlas y acoso por su aspecto físico, por su forma de hablar, porque era muy callado... los profesores nunca encontraron la forma de acercarse a él y darle confianza para que se le facilitara el aprendizaje, él sufría mucho cuando tenía evaluaciones o exposiciones, nunca se logró adaptar y no fue por problemas de aprendizaje, sino por la incapacidad del colegio de entender las situaciones especiales de sus alumnos”.

Ahora bien, lo que tiene que ver con el método educativo utilizado por las familias, y la forma cómo materialmente lo hacen, también es un factor relevante para descifrar la construcción del *habitus*. De acuerdo con la información recolectada, cada familia tiene una forma particular y única de practicar la educación en casa; no obstante, cuatro de las seis familias objeto de estudio coinciden en seguir el currículo oficial de un colegio virtual (nacional o extranjero). De acuerdo con la información aportada por los padres de familia entrevistados, hay diferentes opciones de colegios virtuales a los que generalmente acuden estudiantes desescolarizados, deportistas, artistas, y demás niños y jóvenes que por circunstancias particulares no tienen el tiempo o la disposición para asistir a la escuela diariamente. Sobre este asunto es importante destacar que Colombia no cuenta con colegios virtuales de carácter público (gratuito), lo que quiere decir que



todas las personas que optan por esta opción, deben asumir los costos que este tipo de educación implica. Los datos recaudados evidencian que las familias con mayor capacidad económica, son las familias que siguen el currículo oficial de un colegio virtual, y a su vez, son las menos críticas con la distribución inequitativa de los capitales acumulados promovida por el sistema educativo colombiano.

El establecimiento de horarios fijos para la práctica educativa en el hogar, la destinación de espacios de la casa exclusivos para el desarrollo de la práctica educativa, las personas involucradas y los recursos materiales utilizados, son datos cualitativos que dan cuenta de la particularidad de cada una de las familias analizadas. Empero, las particularidades propias de cada una de las familias y su práctica educativa, hay coincidencias que resultan interesantes para el presente análisis, por ejemplo: las familias de más altos ingresos coinciden en seguir currículos oficiales de colegios virtuales especialmente de colegios extranjero, establecen horarios específicos del día para la práctica educativa, disponen y dotan un lugar en la casa para la educación del hijo, incluso en algunos casos espacios similares a un aula escolar, contratan tutores especializados, profesores o personas especializadas en ciertos temas para el apoyo educativo de sus hijos, entre otras regularidades. Lo anterior resulta interesante ya que estas particularidades implican la inversión importantes recursos económicos, razón por la cual no accesible para todas las personas de igual forma. Esta situación coincide con el postulado teórico de Bourdieu, según el cual, “la cultura de la elite está más próxima a la cultura educativa del niño proveniente del medio pequeñoburgués no puede sino adquirir laboriosamente lo que le está dado la hijo de clase cultivada, el estilo, el gusto, el espíritu, en resumen, ese *savoir faire* y ese *savoir vivre* que son naturales a una clase, porque son la cultura de esa clase” (Bourdieu & Passeron, 2009, p. 41).

El análisis de los datos sugiere que a diferencia de las familias de menores ingresos, las familias de mayores ingresos no ven la desescolarización como una forma de reducir costos educativos, por el contrario consideran que el éxito de la educación sin escuela es invertir en educación (talleres, tutores, profesores, cursos libres), para que esa inversión sea incluso más ventajosa a nivel de acumulación de capital social, que pagar



un colegio de alto costo. Sobre este asunto el padre de la familia 4 en (entrevista, 12 de diciembre de 2016) dijo:

“si tú estás pagando dos millones de pesos en el colegio, lo sacas, y en este, ya no pagas ruta, ya no pagas libros, ni uniformes, ni alimentación, ni nada de eso, esos dos millones de pesos, realmente, uno no los saca uno de la lista, o los ahorra o busca que hacer con ellos, nosotros decidimos hacer actividades con él. Viajes, sea en Colombia o sea por fuera, visitas a los museos, libros, inscripciones, suscripciones a aplicaciones en Internet que también, tutores presenciales, como el de Inglés...”

4.2. Espacios de socialización de los estudiantes desescolarizados. Construyendo la realidad desde la educación familiar.

Los procesos de socialización de las prácticas educativas son el vehículo para la incorporación y reproducción de las estructuras sociales, a través de la construcción del *habitus*. Las personas con las que los estudiantes diariamente se relacionan y los lugares que frecuentan como consecuencia de la práctica educativa sin escuela, resulta ser un factor determinante en la construcción del *habitus* de las familias estudiadas.

En este sentido, la familia, los instructores, profesores y demás personas partícipes de los procesos educativos de los hijos de las familias desescolarizadas estudiadas, son quienes en últimas determinan la construcción de la realidad social de los estudiantes; esto marca una diferencia respecto a los procesos de socialización de las instituciones educativas escolares con modelo convencional, ya sean estas públicas o privadas, donde los procesos de socialización de los alumnos se construyen mediante relaciones cotidianas, regulares y cercanas con otros niños, niñas y adolescentes de sus mismas edades como consecuencia a la división por grados, restringiéndose de esta forma el diálogo y la socialización intergeneracional. Si bien hay limitaciones sistémicas en los procesos de socialización de los estudiantes escolarizados, especialmente por las divergencias socio-económicas de los alumnos, que segregan a la población en colegios de ricos y en colegios de pobres, es importante tener en cuenta la heterogeneidad de experiencias que pueden surgir en la comunidad escolar como consecuencia de la diversidad cultural que se pueda presentar entre sus estudiantes, especialmente en las escuelas oficiales (gratuitas) a la que acceden estudiantes de diferentes sectores socio



culturales del país, que tienen en la educación pública la única oportunidad educativa posible.

Por el contrario las características culturales, sociales, económicas y políticas de los miembros de una determinada comunidad escolar privada son muy similares como consecuencia de la clasificación social de la comunidad escolar, en virtud de la posición socio-económica de sus familias. La escuela como institución socializadora determina la dimensión social del alumno; ahora bien para el caso que nos ocupa, en la educación sin escuela, la familia es la institución socializadora que termina determinando la dimensión social del estudiante, o su *habitus*, a través de las relaciones y las prácticas cotidianas y regulares que ejecutan en función de su tarea educativa. En este contexto, los datos recaudados confirman que la educación, independiente de ser escolarizada o no, tiene como propósito principal integrar socialmente al estudiante en la comunidad en la que está inmerso, así como prepararlo para desenvolverse con éxito en la misma, esto es lo que Bourdieu denominó como la *reproducción*.

Los procesos de socialización son parte fundamental de cualquier proceso educativo sea este convencional o alternativo, ya que es a partir de este proceso que se introduce y se capacita al individuo para vivir en determinado contexto social. La socialización ha sido definida por Macionis & Plumer (2001, p. 132) como: “Un conjunto de experiencias que tienen lugar a lo largo de la vida del individuo y que le permiten desarrollar su potencial humano y aprender las pautas culturales de la sociedad en la que va a vivir. Es un proceso que reproduce porque existen interacciones sociales, que permiten que se transmitan los conocimientos de generación a generación”. En este contexto, resulta importante indagar sobre los procesos de socialización (familiar y extrafamiliar) de los estudiantes desescolarizados y la forma como se introducen y se capacitan para la vida en sociedad, teniendo en cuenta que a partir de estos procesos de socialización es que se construye y se reproduce el *habitus* de estas familias. Sobre este asunto, los datos sugieren que los hijos de las familias donde los padres trabajan de manera independiente, son más propensos a trabajar de manera independiente una vez llegan a su edad adulta. Por ejemplo el hijo mayor de la familia 2, desde pequeño ha visto a su padre trabajar como programador de sistemas de manera independiente, actualmente



el hijo tiene 17 años y trabaja junto con su padre en proyectos independientes. La madre de la familia 2 en (entrevista, 10 de octubre de 2016) dijo:

“El mayor de mis cuatro hijos creció viendo a mi esposo trabajar en la casa, él es programador y siempre ha sido independiente. Desde muy pequeño él se interesó por conocer y entender cuál era el trabajo de su padre, hoy en día sin haber pisado ni una sola vez un colegio o una universidad, mi hijo es programador y trabaja con su padre en diferentes proyectos, es interesante ver que los clientes prefieren el trabajo de mi hijo incluso que el de su padre”.

La socialización de los estudiantes desescolarizados es un tema que genera controversia en algunas de las familias que practican este modelo educativo y para el entorno, ya que generalmente se piensa que por su condición de desescolarizados son niños o jóvenes aislados y con dificultades para interactuar en sociedad, por ser la familia la única instancia de socialización limitando de esta forma la perspectiva social; es decir, por crear un contexto artificial que obstaculiza la inserción del niño en la realidad social. La polémica que surge para los padres que optan por la desescolarización y para la sociedad en general por la supuesta abstracción de la realidad social de los niños que no asisten a la escuela convencional fue ejemplificado en la película estadounidense *Captain fantastic* (Ross, 2016). Esta referencia fílmica es interesante para el tema que nos ocupa, ya que narra la historia de una familia de seis hijos que se traslada a vivir en las montañas como resistencia a la sociedad moderna y capitalista; 10 años después por motivos ajenos a la voluntad, la familia se ve obligada a regresar a la ciudad, momento en el que debe afrontar las consecuencias de haber abstraído a sus hijos por más de 10 años del mundo social. La película plantea que el hecho de haber abstraído a los seis hijos del mundo social, les ocasionó problemas de adaptación social por ausencia de socialización, representando de esta forma el imaginario colectivo sobre las posibles consecuencias adversas de este tipo de prácticas educativas.

No obstante lo anterior, la evidencia empírica de la presente investigación sugirió que los procesos de socialización de los estudiantes desescolarizados de las familias objeto de estudio, no se limitan únicamente al entorno familiar aunque se inscribe en este de manera indefectible. En este sentido, los procesos de socialización de los hijos desescolarizados de las familias objeto de estudio con diferentes grupos de intercambio



en espacios lúdicos, deportivos o académicos, tales como grupos juveniles, talleres científicos, talleres artísticos y deportivos, grupos de amigos del vecindario, entre otros, más el espacio de socialización familiar, son los escenarios en los que las familias objeto de estudio acuden para suplir la socialización que en principio ofrece la escuela. La socialización – entendida como las posibilidades de interacción con otras personas en el contexto social – es una preocupación recurrente en los debates sobre la desescolarización; no obstante, ninguno de los miembros de las familias entrevistadas consideran que el hecho de apartar a los niños del sistema educativo escolar los aísla de su grupo de pares o a dificulta su proceso de socialización, por el contrario, los padres de familia entrevistados consideran que la desescolarización es una oportunidad para acceder a escenarios de socialización más enriquecedores que la socialización del ámbito escolar, teniendo en cuenta que son los intereses particulares los que guían las relaciones sociales y no la construcción artificial de un entorno social entre “iguales”.

Sobre los procesos de socialización es relevante tener en cuenta lo manifestado por la madre de la familia 1 (entrevista, 24 de septiembre de 2016) quien manifestó que inicialmente tuvo la preocupación por la socialización de su hija, ya que cuando empezaron a hacer *homeschool* vivían en Estados Unidos y no conocían mucha gente; cuando regresaron a Colombia estaban desubicadas y la mayoría de los miembros de la familia estaban dispersos en diferentes ciudades del país. Según el testimonio de la madre, inicialmente intentaron espacios de socialización con las hijas de las compañeras y amigas de la Universidad de la madre con salidas a cine y centros comerciales, pero pronto se dio cuenta que su hija no tenía muchas cosas en común con las otras niñas, porque ellas siempre estaban hablando de sus colegios, de moda, de programas de televisión y otros asuntos ajenos a su cotidianidad, como consecuencia su hija se aburría mucho y no disfrutaba de las salidas. Ahora, 6 años después de haber regresado al país, tienen un grupo de familias amigas (de la misma iglesia a la que asiste la madre de la familia 1 y la hija) con las que pueden compartir espacios de socialización muy agradables. De conformidad con esta información vemos como la construcción del *habitus* de los estudiantes desescolarizados de las familias estudiadas, se fundamentan en

componentes de socialización disímiles a los componentes de los estudiantes escolarizados.

Sobre este aspecto, la madre de la familia 1 manifestó que según su percepción, su hija desescolarizada hace 10 años es incluso más sociable que otros jóvenes que han asistido a la escuela toda su vida. En este contexto, los procesos de socialización de los cuales se construye el *habitus* de los estudiantes desescolarizados depende indefectiblemente del ámbito familiar, así como de los escenarios elegidos por la familia para la interacción social de sus hijos, haciendo que estos estudiantes tengan incluso mejores habilidades sociales que los estudiantes escolarizados. Sobre este asunto, la madre de la familia 1 manifestó:

“Yo creo que el principal miedo de las personas que hacen homeschool es este, que los niños se vuelvan retraídos o algo así... Pero, definitivamente, yo creo que pensar que el colegio es un espacio de socialización fundamental para el desarrollo de los niños es una gran mentira. Gabriela es súper sociable, más que muchos niños que van al colegio”.

En este mismo sentido, el padre y la madre de la familia 6 también manifestaron que inicialmente estaban preocupados por el aislamiento social que la práctica desescolarizada pudiera generar en sus hijos; sin embargo, actualmente consideran que la socialización de esta práctica educativa es incluso mejor que la socialización escolar ya que la práctica educativa sin escuela genera que los niños socialicen con otros niños que tienen los mismos intereses a diferencia de la escuela donde los intereses particulares son homogeneizados por el curriculum institucional. Los hijos de la familia 6 asisten a talleres científicos en el Jardín Botánico, participan en actividades deportivas como fútbol o natación en la Caja de Compensación Compensar, tienen amigos en el Conjunto con los que salen a montar bicicleta o a jugar en el parque, o invitan a sus amigos a actividades en casa como hacer tortas y ver películas o videos musicales. Específicamente la madre de la familia 6 (Entrevista, 5 de febrero de 2017) manifestó:

“muchas de las prevenciones de los papás en el momento en el que van a ingresar a los niños a Home School, es ¿pero cómo hago para que socialicen?, es una de las grandes preocupaciones, o sea, que no se vuelva retraído, sólo, asocial; que después, ¿Cómo hago yo?, o sea que, digamos, maneras de socializar hay muchas...Entonces son niños que están en Home School, y eso es buenísimo,

porque todos llegan como con ganas de conocer otros niños que están haciendo lo mismo que ellos y terminan compartiendo sus intereses personales sin que nadie les imponga lo que deben hacer, eso es muy interesante y hace que, que también genere vínculos”.

Por el contrario, la madre de la familia 2 tiene otra mirada respecto de la transmisión del capital social (la socialización) de los estudiantes desescolarizados; para esta madre de familia no toda la información que se trasmite en los procesos de socialización de los colegios es conveniente para la formación personal de los estudiantes, la construcción del *habitus* se determina por las modas y las tendencias del internet y no con asuntos trascendentes ni edificantes. De acuerdo con la información obtenida de la entrevista, el hecho de que sus hijos no asistan al colegio los libera de cargas sociales, que por lo general los niños escolarizados deben asumir como por ejemplo tener novio, ser sexy, estar a la moda, ser popular, entre otros condicionamientos sociales que imponen los procesos de socialización en las instituciones educativas escolares. Las notas del diario de campo, tomadas en el *encuentro de homeschollers*, sugieren que los niños educados en el hogar tienen mejores habilidades sociales, porque no incorporan los paradigmas que enseña la escuela, como por ejemplo, el respeto a la autoridad, los límites de sociabilización de acuerdo a la edad, las tendencias y las modas propias de la población estudiantil, entre otros determinantes del *habitus* de la educación escolar. Sobre este aspecto la madre de la familia 2 en (entrevista, 10 de octubre de 2016) dijo:

“Los estudiantes desescolarizados no tienen la misma carga social, por ejemplo, mi hija mayor ya tiene 19 años no maneja los mismos patrones en Facebook que las otras niñas de su edad... Ella no tiene la presión de tener novio, verse sexy, ser popular... particularmente pienso que la desescolarización permitió a mi hija crecer sin afán, prolongar su infancia sin el deber de asumir presiones sociales desde niña”

El análisis de los datos del trabajo de campo mostró que las experiencias de los niños desescolarizados y de sus padres cambian en función de los recursos económicos, culturales y sociales que han acumulado. En este contexto, las familias con mayores ingresos económicos tienen mayor libertad para elegir los espacios de socialización que



las familias de ingresos medios o bajos. Por ejemplo, la madre de la familia 1 quien se hace cargo de la educación de su hija tiempo completo como consecuencia de que su padre (nacional estadounidense quien reside y trabaja en Estados Unidos de América) sustenta económicamente todos los gastos de su hija, mencionó los diferentes espacios de socialización a los que acude su hija desescolarizada, por ejemplo: clases de patinaje, de gimnasia, de danzas, de coro, taller literario, taller científico, taller de artes, clase matemáticas en la Universidad Nacional, conversatorio de filosofía, grupo de jóvenes de la iglesia a la que asisten, encuentros de estudiantes *homesholling*, entre otras actividades de socialización. De acuerdo a la información recaudada, en la medida en que la estudiante ha tenido interés por alguna actividad o tema en particular, la madre ha buscado la forma para satisfacer a dicho interés, a través de sus amigos, conocidos de la iglesia, con profesores o tutores particulares, cursos del mercado, entre otras opciones. La madre de la familia 1 puso en evidencia la libertad de elección de dichos espacios en función de sus intereses particulares, en concreto dijo:

“Gabriela está en un grupo de jóvenes que hacen diferentes actividades. Hacen chivas, hacen camping, eventos... Entonces, por lo general, Gabriela siempre está socializando. Claro mientras está estudiando, no... porque está acá sola... Pero, igual, cuando hacen los talleres literarios, o las clases de deportes, pues, por lo general, hay más chicos con ella” (entrevista, 24 de septiembre de 2016).

A su vez, la madre de la familia 3 como consecuencia de tener ingresos económicos bajos y además residir en una zona rural donde la oferta pública (gratuita) artística, cultural y deportiva es muy limitada (entrevista, 19 de noviembre de 2015) manifestó, a diferencia de lo planteado por las demás familias entrevistadas, que los espacios y procesos educativos y de socialización a los que acuden sus hijos desescolarizados dependen exclusivamente de la oferta cultural y artística de un proyecto comunitario que se desarrolla en el barrio en el que residen, en el cual se ofertan diferentes talleres culturales y artísticos dependiendo de la disponibilidad, financiación y cooperación de los miembros del proyecto. El proyecto cultural comunitario denominado Casa Taller está dirigido a atender a niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad por abandono y violencia intrafamiliar; no obstante, los dos hijos de la familia 3, si bien no se encuentran en situación de abandono, ni violencia intrafamiliar, encuentran en este



espacio su única alternativa para complementar su proceso educativo desescolarizado. Adicionalmente acuden semanalmente a la Biblioteca Pública Luis Ángel Arango, procurando inscribirse en las actividades gratuitas que la Biblioteca esporádicamente oferta. Es así como las posibilidades de prácticas artísticas o culturales y los procesos de socialización se limitan a la oferta del proyecto comunitario y la oferta cultural pública y no a los intereses particulares de la familia, textualmente la madre de familia dijo:

“Mis hijos tienen amigos que viven cerca de la casa... Vamos a una Casa comunitaria que se llama ‘Casa taller’... Allá hacen actividades artísticas, música... Mi hija toca violín. Mi hijo no le gusta mucho la música, pero si le gusta participar en actividades, logística, organizar. Allá, en Casa taller, también tienen amigos”.

Sobre los espacios de socialización, las seis familias objeto de estudio coincidieron en considerar que la institución educativa no es un espacio de socialización fundamental para el desarrollo de los niños. Por el contrario, consideran que la clasificación convencional de los estudiantes por edades según el grado limita las habilidades sociales de los estudiantes, lo que se representa en la dificultad de los niños escolarizados para socializar con personas diferentes edades. Adicionalmente la homogenización de los estudiantes según su posición social resulta ser un factor determinante en la construcción de su *habitus*, por lo que dichas relaciones sociales terminan siendo determinantes en el proyecto de vida del estudiante, a diferencia del estudiante desescolarizado que no tiene la presión determinista del *habitus* escolar, lo que en últimas le da la oportunidad por optar por caminos alternativos a los proyectos de vida hegemónicos y sistemáticos. En efecto, las notas de campo de la observación realizada en los dos eventos sociales, mostraron la interacción de diferentes niños y jóvenes, independientemente de su edad o género, en actividades lúdicas poco convencionales como hacer teatro improvisado, dialogar sobre la coyuntura política del país, hacer karaoke, compartir alimentos preparados por ellos mismos, entre otras actividades recreativas.

Para Bourdieu, los procesos de socialización que se desarrollan entre profesores y estudiantes en las instituciones escolares son uno de los elementos determinantes de la reproducción de las relaciones de dominación. La escuela pretende atender a todos los



niños de la misma manera, los que institucionalmente se ha denominado como *educación universal*, no obstante, da ciertos privilegios a los niños que vienen de familia con un capital cultural alto; es así como el autor establece la escuela como un instrumento de reproducción de la dominación en la medida en que “legitima” la “cultura” propia de los grupos dominantes. En este mismo sentido, el autor enfatiza la cuestión de la escuela como institución que reproduce las desigualdades sociales en la medida en que homogeniza el conocimiento legítimo y transforma las diferencias y las aptitudes de los sectores que no hacen parte del sector social dominante. Sobre la reproducción de la desigualdad social a través de la escuela, este autor señala: “Las oportunidades para acceder a educación superior dependen de la selección directa o indirecta, que varía en rigor, con respecto a individuos de diferentes clases sociales a través de su vida escolar” (Bourdieu, 1986, p. 141). En este contexto, los datos recaudados mediante las entrevistas a las seis familias evidenciaron que la práctica de la educación sin escuela, igualmente reproduce las desigualdades sociales, ya que si bien no se someten a los determinismos del sistema escolarizado, las oportunidades que estos estudiantes tienen para acceder a la educación superior varía en función de la clase social a la que pertenece.

Según Bourdieu, “también deben tomarse en cuenta, de modo inescindible, las estrategias educativas, conscientes e inconscientes -de las cuales las estrategias escolares de las familias y de los hijos escolarizados son un aspecto específico-, inversiones a muy largo plazo no necesariamente percibidas como tales ni reducidas, como cree la economía del ‘capital humano’, a su dimensión estrictamente económica, o incluso monetaria, ya que apuntan primordialmente a producir agentes sociales capaces y dignos de recibir la herencia del grupo, vale decir, de ser herederos para el grupo” (2011, p. 199). Siguiendo este planteamiento teórico, los estudiantes desescolarizados con abundante capital social, al igual que los estudiantes escolarizados en colegios de clase alta, tienen la calidad de ser herederos para el grupo, es decir, tienen la capacidad de capitalizar el capital social de su familia para construir un *habitus* determinado por la ventajas sociales que les propicia la clase social en la que se encuentran inscritos.

La cuestión del capital cultural y de su transmisión en las familias es aún más relevante en el caso de los niños desescolarizados, en cuanto no están expuestos al poder



de reproducción de la estructura social de la escuela. Sobre este aspecto es relevante tener en cuenta que los espacios de socialización de los estudiantes desescolarizados están determinados por la condición económica de la familia, por lo general el peso del capital cultural está relacionado de manera directa con el capital económico; esta es la reproducción del *estatus quo*. Por ejemplo la hija de la familia 1, por ser su padre originario de los Estados Unidos de América, ha tenido la oportunidad de vivir en este país y aprender su idioma. Hoy en día la hija desescolarizada tiene 16 años de edad, es bilingüe, ha viajado a diferentes países del mundo como Canadá, Australia, España, Almería, y tiene la opción de acceder a una universidad de Estados Unidos de América. En este sentido, las familias de ingresos altos transmiten el capital cultural sin necesidad de la escuela a través de viajes, experiencias, inscripción en talleres literarios, talleres científicos, clases deportivas o artísticas, visitas a museos, viajes, entre otras actividades; mientras que las familias de ingresos medios optan por asistir a espacios gratuitos para la socialización de sus hijos. Finalmente, las familias de ingresos bajos acuden a los servicios de talleres lúdicos y deportivos de los Centros Comunitarios, instituciones públicas como bibliotecas, museos o el Jardín Botánico, parques públicos y ciclo rutas, entre otros espacios de socialización.

En la práctica de la desescolarización, al igual que en la educación escolar y formal superior, existen ventajas y desventajas dependiendo la categoría social del individuo. Los fenómenos de reproducción de los privilegios y de la desigualdad no desaparecen fuera de los contextos escolares oficiales; por lo contrario, se dan de una manera aún más fuerte y explícita. Por ejemplo la limitación en la elección de los cursos deportivos o talleres artísticos supeditada a la oferta cultural pública (gratuita) extracurricular es una manifestación de desventaja educativa que se evidenció en las familias estudiadas de ingresos medios y bajos. En palabras de Bourdieu: “La desventaja educativa se expresa también en la restricción de elección de los estudios que pueden razonablemente estar destinados a una categoría social dada” (Bourdieu & Passeron, 2009, p. 20).

Finalmente, sobre este aspecto, vale la pena mencionar que madres o padres solteros difícilmente tienen la posibilidad de desescolarizar a sus hijos por cuanto no



disponen del tiempo necesario para asumir un proceso educativo desescolarizado. En este asunto, es importante darse cuenta que las desigualdades estructurales que afectan las experiencias de los niños escolarizados no desaparecen en el caso de la educación en casa. De hecho, las familias que optan por educación en casa en Colombia, no cuentan con ningún programa o apoyo especial del Gobierno más allá de la oferta cultural pública, lo cual quiere decir que el éxito de estas experiencias educativas depende, en mayor medida aún, de los recursos privados y los capitales acumulados de cada familia.

4.3. ¿Porque algunas familias optan por la desescolarización en Colombia? En búsqueda del tesoro.

Como ya se mencionó con anterioridad, las motivaciones de las familias objeto de estudio para tomar la decisión de apartarse del sistema escolar son diversas y tocan extremos. Para el análisis de las motivaciones adopté la siguiente categorización: motivos ideológicos, económicos y pedagógicos. En este sentido, los datos recaudados evidenciaron tres tendencias discursivas en particular: primero, las familias 2 y 6 desescolarizaron por motivos económicos, por ser de ingresos medios, manifestaron que la decisión de desescolarizar a sus hijos fue la consecuencia de la imposibilidad económica para sufragar los costos educativos en instituciones privadas, en un país donde la educación pública (gratuita) se caracteriza por ser educación de mala calidad, con contextos sociales muy problemáticos. Sobre esta tendencia en particular, es importante tener en cuenta que estas familias no se oponen a la idea de la escolarización, sino que acudieron a la desescolarización como consecuencia de la imposibilidad de acceder económicamente a un colegio privado.

En este sentido, el padre de la familia 6, padre de tres hijos en edad escolar quien es el único que provee ingresos económicos a la familia como consecuencia de un trabajo inestable por ser contratista eventual de una entidad pública, puso en evidencia la paradoja de desescolarizar para tener una mejor educación (entrevista, 18 de mayo de 2016):

“En un país como Colombia, acceder a un nivel de educación bueno, pues demanda muchísimos recursos... No todo el mundo tiene el acceso ni el poder adquisitivo para decir: ‘voy a acceder’ o ‘voy a entrar’ o ‘voy a poner a mis hijos

en “x” Colegio’, que es donde seguramente hay un buen nivel; no todo el mundo tiene esa capacidad...”.

Estas dos familias que tuvieron motivos económicos para desescolarizar, en vez de pensar las instituciones educativas oficiales como una herramienta de progreso social, las perciben como instituciones que refuerzan sus condiciones de vulnerabilidad (como consecuencia de la baja calidad educativa y de la problemática de violencia escolar). En este contexto, si las familias que pertenecen a sectores de menores ingresos económicos escogieron la educación sin escuela, es porque consideran que se trata de una opción más eficiente para la transmisión del capital cultural. Mediante prácticas sociales y educativas extraescolares (asistir a bibliotecas, museos, teatros, conciertos, conferencias, prácticas deportivas, talleres artísticos y culturales, viajes, entre otras), podrán dar a sus hijos recursos y herramientas que no les pueden ofrecer las instituciones educativas oficiales.

El acceso a una educación escolar de buena calidad implica, en Colombia, cierta capacidad de pago de las familias. Así, las familias de altos ingresos tienen mayor opción de acceder a educación de calidad, mientras que las familias de bajos ingresos solo tienen acceso a la educación oficial gratuita que tiende a tener una calidad menor. Dos de las familias, la dos y la seis, manifestaron su rechazo a la comercialización de la educación, volviendo la educación de calidad un producto excluyente al que solo puede acceder un sector muy limitado de la sociedad. Reflexionar sobre el hecho de que buscan una solución *personal* a este problema de la desigualdad educativa: ofrecer ellos mismos una educación de calidad a sus hijos para darles mejores posibilidades. Para estas familias, la educación sin escuela es una práctica que ayuda a los individuos a entender la complejidad social, lo que implica reducir la dependencia con el sistema. De acuerdo con esta posición, la práctica educativa desescolarizada permite a los estudiantes estar mejor preparados para la incertidumbre y las falacias sistémicas. En este sentido, la familia 6 (Entrevista, 18 de mayo de 2016) manifestó:

“Si uno realmente compara el nivel académico, pongámoslo en esos términos: el nivel académico que hay en un país como Colombia a otros países, la diferencia es del cielo a la tierra; acceder a un buen nivel académico pues demanda recursos...”

Segundo, las Familias 1 y 4, de más altos ingresos, manifestaron motivos pedagógicos, esto es, la decisión de apartarse del modelo escolar fue consecuencia de la dificultad de sus hijos para adaptarse a las determinantes normativas (sociales, académicas y disciplinarias) propias de las instituciones escolares convencionales. Para estas dos familias, el problema de la educación escolarizada no radica en su alto costo de los colegios privados, sino en la hegemonización de las metodologías educativas, y la incapacidad de los colegios de atender las situaciones particulares de cada uno de sus estudiantes. Sobre este asunto la madre de la familia 1 relató la dificultad de su hija para adaptarse a las normas del colegio en Colombia después de haber estado desescolarizadas por dos años en Estados Unidos de América, sobre el particular dijo:

“En dos años, tres colegios... Me pide que regresemos a hacer ‘Home School’ porque ella no se siente cómoda en el ambiente escolar por normas muy tontas... Porque ella no puede tener un ritmo. Si ella se adelanta, entonces le toca quedarse sentada en el salón esperando a que los otros terminen, y, pues, tomamos la decisión de hacerlo nuevamente”.

La tercera tendencia discursiva sobre las motivaciones que llevaron a las familias objeto de estudio a la decisión de desescolarizar a sus hijos es la motivación ideológica, que se refiere a una posición crítica frente al modelo educativo escolar convencional, en lo que se refiere a los contenidos del currículo, las normas conductuales, la evaluación periódica, la homogenización de la metodología educativa, el porte de uniforme, la jornada escolar extensa que no les da tiempo para otras actividades, entre otras discrepancias. Las posiciones críticas frente al modelo educativo, como ya se ha establecido varían en función de la posición social de la familia. El padre de la familia 5 (entrevista, 18 de mayo de 2016) dijo:

“Cuando nuestros hijos estaban en el colegio, nosotros pensábamos que estábamos educando para el futuro con técnicas del pasado... Una educación que nos dieron a nosotros, que no nos sirvió a nosotros... ahora, ¿cómo pretendemos que le sirva a nuestros hijos?”.

Esta diversidad de motivaciones que tuvieron las familias objeto de estudio para tomar la decisión de ejercer la práctica desescolarizante refleja la heterogeneidad de sus posiciones sociales en relación a sus ingresos económicos, su trayectoria familiar y



académica, así como la acumulación de capital social y capital cultural. Si bien las tres razones manifestadas por los miembros de las familias entrevistadas difieren entre sí, resulta importante resaltar que todos coinciden en afirmar que la educación escolarizada constituye un sistema normativo al que no tienen las mismas condiciones de acceso y adaptabilidad todos los individuos de la sociedad.

El análisis de las motivaciones expuestas por las familias entrevistadas nuevamente sugiere que la inequitativa distribución de los capitales moldea las experiencias educativas en Colombia. Así, las familias que fueron motivadas por el argumento económico (Familias 2 y 6) consideran que tendrán más posibilidades de fortalecer su capital cultural incorporado y objetivado a través de la educación en casa que a través de las escuelas oficiales gratuitas. De ciertas formas, su decisión no refleja un cuestionamiento de la importancia de la certificación escolar *en general*, sino que evidencia el valor limitado de la acreditación escolar a través de los colegios oficiales. Estas familias consideran que los colegios públicos no cumplen satisfactoriamente con su labor de transmisión del capital cultural incorporado y, en consecuencia, prefieren renunciar al capital cultural institucionalizado que estas otorgan. De manera paradójica, las familias de ingresos bajos y medios piensan que sus hijos tendrán más posibilidades de éxito *en esta sociedad* si no confían en sus instituciones educativas oficiales. Sobre el particular, la madre de la familia 3, familia de bajos ingresos que reside en un sector rural (entrevista, 19 de noviembre de 2015) manifestó:

“Yo quiero que mis hijos sean útiles para la sociedad, que aporten cosas positivas, que sepan hacer cosas, que construyan, que piensen, que entiendan, que se cuestionen, que piensen con un sentido de lógica y de integralidad, no me importa si no pisan nunca una universidad, y no tienen un carro, o se ganan alguna medalla por practicar un deporte”.

De acuerdo con los datos recaudados en el trabajo de campo, las familias de menores recursos manifestaron que el hecho de que la educación escolarizada de buena calidad sea comercializada como un producto, excluye a las familias de menores ingresos de la distribución de los capitales que estas instituciones otorgan a sus alumnos. En este sentido, las familias con menos recursos acuden a la educación en casa no porque quieren menos de lo que la escuela tiene vocación de transmitir, sino porque quieren más. Es



preciso tener en cuenta que estas familias no quisieran romper con el sistema escolar, pero se dan cuenta que no pueden acceder – por razones económicas – a una educación escolarizada de calidad. Es por esta razón (y no en nombre de una crítica radical contra la educación escolarizada) que prefieren retirarse del sistema escolar. Se retiran de la educación oficial porque consideran que esta no va preparar bien a sus hijos para ocupar una buena posición en la sociedad.

En contraste con la posición antes mencionada, es preciso tener en cuenta que, por el contrario, hay familias que desescolarizan a sus hijos porque rechazan todo tipo de educación escolarizada por considerarlas espacios de represión y homogenización que no contribuyen a la educación integral de sus hijos. La construcción del *habitus* de estas familias tienen un alto componente emocional, por cuanto para éstas familias la formación en valores es tan importante como la formación académica. Este fue el caso mencionado por la madre de la familia 2, familia con ingresos medios que podía pagar un colegio privado para sus hijos, no obstante (entrevista, 10 de octubre de 2016) manifestó:

“Todos los colegios en Colombia son como cárceles para niños, los buses los recogen muy temprano en la mañana y los regresan a sus casas casi terminando la tarde, la mayoría de las veces los niños deben llegar a casa a hacer tareas o trabajos, las relaciones familiares se desgastan y los niños no comparten con sus familias, para mí esto es infame, no estoy de acuerdo con este tipo de educación”

4.4. Una mirada crítica a la educación escolar desde la práctica de la desescolarización. El reflejo en el espejo.

Todas las familias objeto de estudio formularon diferentes críticas frente a la educación convencional y el modelo escolarizado, pero estas críticas pueden variar en función de la posición social de las familias. Sobre el particular es importante evidenciar que las críticas frente al modelo escolar son principalmente: i) crítica pedagógica por los contenidos académicos homogeneizados que no atienden los intereses particulares de cada individuo; ii) crítica normativa por las normas de comportamiento escolares en temas como horarios, uniformes, agrupación por edades; iii) crítica antiautoritaria por no considerar a los profesores y a la escuela como una autoridad para transmitir conocimientos; iv) crítica cristiana porque la educación escolar no es idónea para

transmitir los valores cristianos que si se pueden transmitir en el seno de la familia; v) crítica capitalista por considerar que la educación escolar es un negocio excluyente que privilegia solo a quienes tienen los recursos económicos suficientes para pagar por buena educación.

Las concepciones que las familias objeto de estudio tienen con respecto a la educación escolarizada convencional también son diversas. En efecto hay familias que critican a la educación escolarizada en general y las que critican la educación escolarizada a la cual pueden tener acceso de acuerdo con su capacidad económica, hay quienes critican el exceso de autoridad de los colegios, y quienes quisieran más autoridad, hay quienes critican los contenidos por considerarlos anacrónicos e inútiles, y otros que consideran que se requiere mayor carga académica. En efecto, cada una de las familias objeto de estudio ha construido una posición frente al modelo educativo convencional escolarizado, posiciones que varían en función de la posición social y la trayectoria. Como consecuencia de la anterior diferenciación, en el contexto colombiano por ejemplo, muchas escuelas tienen en cuenta el aspecto emocional y proponen currículos alternativos con enfoque diferenciados al tradicional, pero requieren recursos importantes. Así mismo muchas escuelas tienen en cuenta los intereses de los estudiantes y proponen procesos académicos personalizados y especializados, pero igualmente requieren la inversión de recursos económicos importantes.

Sobre la diferencia en las críticas a la educación escolar convencional planteada por las personas entrevistadas vale la pena resaltar lo siguiente: el padre de la familia 5, practicantes activos de la religión cristiana desde hace 15 años, focaliza su crítica al modelo educativo escolar desde la ideología de la religión que practica, asumiendo que la escuela, además de transmitir conocimientos académicos, debería ser un lugar para formar a los hijos en valores cristianos, incluso manifiesta que ni siquiera en los colegios cristianos la formación en valores cristianos es adecuada y suficiente. Para el caso de las familias cristianas que practican educación sin escuela, la formación en valores cristianos es un factor determinante en la elección de la opción educativa, el *habitus* familiar se fundamenta en los principios de la religión que practican, sobreponiendo estos incluso a los determinantes sistémicos de la educación convencional y la acumulación de capital



propio de las instituciones educativas de clase alta. Sobre este asunto, (entrevista, 18 de mayo de 2016) manifestó lo siguiente:

“Inicialmente nosotros matriculamos a nuestros hijos en un colegio cristiano que queda en el norte de Bogotá, es campestre y bilingüe, carísimo... Ellos estuvieron allí 4 años más o menos... Después supimos que varias familias de la iglesia educaban a sus hijos en casa y nos pareció interesante... Entonces empezamos a preguntar y a investigar para saber cómo era la cosa. Un día tuvimos una discusión con un profesor, por el trato que tenía con unos niños en particular... Nosotros creemos que el profesor era muy permisivo y dejaba que los niños hicieran bromas muy pesadas... El hecho fue que tuvimos una discusión y, ese día, sentí que lo mejor que podíamos hacer era sacar a los muchachos del colegio... Y, como ya habíamos investigado, ya más o menos sabíamos cómo era la cosa, tomamos la decisión y lo hicimos, y ya llevamos cuatro años en esto”.

Sobre la crítica al modelo escolarizado, la madre de la familia 1, que asiste a la misma iglesia cristiana de la familia 5, manifestó que la educación escolarizada está focalizada en introducir conocimientos sin tener en cuenta el componente emocional que, para su criterio, es fundamental para el desarrollo social de los seres humanos. De acuerdo con el relato de la madre de familia, su hija tuvo que soportar diferentes episodios de *bullying* cuando asistió un colegio de clase alta en Bogotá, una vez regresaron a Colombia, el tema de ser diferente o pensar diferente conllevó a que los demás estudiantes le hicieran bromas y la ofendieran violentamente. De acuerdo con la información aparatada en la entrevista, los padres de familia consideran que la formación del carácter personal y el fortalecimiento emocional de los estudiantes son asuntos que se ha dejado de lado y como consecuencia, ha aumentado la violencia en la sociedad. Este dato muestra que el *habitus* de esta estudiante fue construido en un contexto social diferente, y por ende, sus expectativas del ámbito educativo, también son diferentes. En este sentido la madre de la familia 1 (entrevista, 24 de septiembre de 2016) dijo:

“La educación en Colombia no tiene... primero que todo, por ejemplo, no enseñan el amar educar, el aprender, que es una de las cosas en el proceso del Home School que se da... Que yo veo que Gabriela ama conocer más, y sus pasatiempos, por ejemplo, es leer un libro y conocer algo más... Educar no son conocimientos, educar es guiar a un ser humano, para que vea, para que vea sus fortalezas y sus debilidades, y desde ahí pueda aportar a una sociedad en la que vive”.



La estandarización de los conocimientos reproducidos mediante la educación escolar convencional, sin tener en cuenta los intereses particulares de los estudiantes en virtud de su autonomía y su construcción social particular, es otro de los asuntos considerados por las familias objeto del presente estudio, en relación con la idea que tienen de la educación escolar convencional. En este sentido, el marco normativo de la educación en Colombia estandariza los procesos y los contenidos educativos a través de un currículo oficial, con lo cual se homogeniza el conocimiento que se considera socialmente válido, o en palabras de Bourdieu “legítimo”, independientemente de que dicho conocimiento satisfaga o no los intereses de los estudiantes. Los datos recaudados muestran que la educación en casa permite explorar conocimientos extracurriculares, que pueden fortalecer el capital cultural del estudiante. En este sentido, la madre de la familia 2 (entrevista, 10 de octubre de 2016) manifestó:

“Lo que yo he visto es que los niños aprenden un montón cuando están interesados en algo, y los adultos también, en general, el ser humano aprende como producto de un interés...”

Los padres y madres de las familias entrevistadas convergen en que la educación es un concepto más amplio y complejo que un asunto meramente curricular y pedagógico; en consecuencia, manifestaron la importancia que para ellos representa el aprendizaje de valores, habilidades sociales y emocionales, habilidades para resolver asuntos cotidianos, oficios prácticos, autonomía, independencia, entre otros conceptos mencionados. Sobre este aspecto específicamente es relevante destacar que las familias objeto de estudio tienen diferentes conceptos de lo que entienden como valores en función de su trayectoria y de su condición social. En este sentido, para la madre de la familia estudiada de menores recursos, la familia 3, los valores son las habilidades físicas operativas para realizar trabajos y tareas cotidianas, mientras que para las familias 1 y 5, cristianos y de ingresos medios, los valores son el amor y el respeto por dios y por la conservación de las tradiciones cristianas; para la familia 4 la formación en valores tiene que ver con la felicidad del niño, que el aprendizaje sea una práctica agradable que le genere bienestar y felicidad en vez de frustración y cansancio como según este padre de familia, ocurre en los colegios generalmente. Para la madre de la familia 1, por ejemplo,



los valores están relacionados con temas de humanismo y solidaridad. Sobre este tema en particular la madre de la familia 3 (entrevista, 18 de mayo de 2016) dijo:

“Para nosotros, es mejor aprender a vivir, cómo usar un tornillo, cómo cortar con un serrucho, cómo poner un bombillo, cómo relacionarse con uno y con otro y no solamente con personas de su misma edad. Educar significa formar valores...”.

De acuerdo con los datos analizados, la posición crítica de las familias objeto de estudio difiere en relación con los ingresos económicos, o la clase en la que se ubican; en este sentido la crítica a la educación escolarizada de las familias de mayores ingresos, es decir de clase alta, está relacionada con el método de enseñanza del modelo escolar, la dificultad de los estudiantes para adaptarse y cumplir a cabalidad las condiciones académicas y de conducta que imponen las instituciones escolares es el eje sobre el cual gira la toma de posición de las familias de ingresos altos frente al modelo escolar. Específicamente, las familias 1 y 4 (que son las familias entrevistadas de mayores ingresos económicos) critican la incapacidad del sistema escolar – incluyendo las instituciones privadas- de tomar en cuenta algún caso específico y atender las situaciones particulares de sus alumnos; adicionalmente manifestaron la falta de profesionalismo pedagógico de los profesores, como una causal que afecta los procesos educativos de los estudiantes. Sobre este asunto en particular, el padre de la familia 4 (entrevista, 12 de diciembre de 2016) manifestó lo siguiente:

“En la medida en que nuestro hijo fue creciendo, nos dimos cuenta que el sistema no tenía las herramientas para tratarlo... Porque él es hiperactivo y los profesores no encontraban la forma para que él se quedara quieto en un sitio específico trabajando... Para el sistema, el niño promedio es el que funciona, porque no tiene que tener más trabajo, porque los docentes no tienen que esforzarse más, entonces el que va atrasado se les convierte en un problema y el que va adelantado también”.

Sobre la crítica al modelo escolar el padre de la familia 4 también se refirió a las problemáticas que se presentan en el trabajo educativo y pedagógico que ejercen los profesores en las escuelas y la incidencia de la labor de los profesores en los procesos educativos de los niños. Los profesores son determinantes en la transmisión del *habitus* de los individuos escolarizados, si el profesor no tiene la vocación y la formación



pedagógica idónea, la transmisión de los capitales será deficiente, lo que justifica la decisión de algunos padres de familia de apartar a sus hijos del modelo escolar. De acuerdo con el padre de familia, muchos profesores no tienen la vocación para enseñar, sino que realizan esa tarea porque la necesidad laboral los obliga, lo que definitivamente tienen consecuencias adversas en los procesos educativos de los estudiantes. Sobre este tema en particular manifestó:

“Vimos por ejemplo que, un ingeniero era profesor de Matemáticas, no tenía formación en pedagogía, es decir, él fue profesor de Matemáticas porque de pronto, por cosas de la vida le tocó ser profesor de Matemáticas, pero no era un educador; entonces eso generaba conflictos entre los niños”.

Así mismo la madre de la familia 1, quien se caracteriza por haber estado escolarizada en un colegio de educación alternativa durante la primaria y el bachillerato, y posteriormente hizo el pregrado en Bellas Artes, considera que la desescolarización le dio la oportunidad de romper con los esquemas educativos impuestos, la trayectoria educativa de la madre forjó el camino hacía la elección de un método educativo más libre y reflexivo que el método escolarizado, (entrevista, 24 de septiembre de 2016) manifestó en qué consiste su posición crítica frente al modelo educativo escolarizado, sobre este asunto dijo:

“Gabriela empezó a leer a los tres años, porque tenía el interés de hacerlo; y de ahí, después del divorcio, llegamos a Colombia, y Gabriela tuvo que ir al colegio y la atrasaron dos años, porque tenía que estar con niños de la edad de ella. No le gustó el colegio...”

En este contexto, las familias de ingresos medios y bajos critican la mercantilización de la educación y el efecto excluyente de los altos costos de las instituciones escolares privadas. La limitación en la accesibilidad al sistema educativo escolarizado de calidad, es el aspecto mayormente criticado por las familias de medianos y bajos ingresos; estas son las familias 2, 3, 5 y 6. El contraste entre las diferentes críticas al modelo educativo escolarizado evidencia que el problema de la educación como fenómeno social está determinado por la posición social de la familia de cada uno de los estudiantes.

4.5. Educación y capital. Recursos y métodos educativos utilizados en la práctica de la desescolarización.

Hasta este momento mi investigación ha mostrado cómo los recursos materiales e intelectuales usados en la práctica educativa desescolarizada son diversos y dependen también de los recursos económicos y culturales de cada una de las familias objeto de estudio. Ahora iniciaré el análisis de los contenidos de la educación impartida por las familias por fuera del contexto escolar; en este contexto, cuatro de las seis familias entrevistadas coincidieron en el sometimiento a las disposiciones del currículo de una institución educativa virtual (nacional o extranjera), dependiendo del nivel de ingresos de la familia. El método usado por estas familias consiste en seguir las actividades académicas propuestas por el currículo establecido por una institución educativa, incluyendo trabajos, tareas y evaluaciones, de tal manera que una vez cumplido el currículo establecido los estudiantes pueden certificar formalmente el periodo académico cursado sin asistir ni un solo día a la escuela. Estas familias conservan el interés por el capital cultural institucionalizado, pero renuncian al capital social que trasmite la institución escolar. Sobre este recurso la familia 1 (entrevista, 24 de septiembre de 2016) dijo:

“Yo lo hago con un currículo que viene con un orden para que yo la pueda ir guiando de grado por grado... Tiene exámenes, en Matemáticas y en Ciencias”.

Adicionalmente estas cuatro familias, las de mayores ingresos, esto es clase alta y clase media, coincidieron en la conveniencia de contratar tutores, profesores privados o un tercero *experto* en temas específicos tales como: ciencia, artes o idiomas, para contribuir con el proceso educativo desescolarizado de sus hijos. Según la información aportada, la oferta de cursos y de tutores o profesores especializados y personalizados es amplia en Bogotá. Hay profesores especializados en estudiantes sin escuela, razón por la que es posible conformar clubes de literatura, de filosofía, talleres científicos, entre otras actividades académicas. Estos padres de familia reconocen su incapacidad para enseñar ciertos conocimientos especializados o científicos, razón por la cual acuden a terceros con capital cultural institucionalizados para afianzar esos conocimientos específicamente. Al respecto la familia 5, (comunicación personal, 18 de mayo de 2016) manifestó:



“Los tutores sirven pero sólo para temas específicos, como por ejemplo matemáticas, o inglés, o música, cuando los padres no tenemos las habilidades para enseñar este tipo de cosas. Los deportes, danzas, ballet y cosas artísticas toca llevarlos a las academias, dependiendo lo que estén haciendo. Por lo general, siempre los tenemos en una actividad extracurricular. El profesor de inglés, él es muy importante porque todos sabemos que, hoy en día, ser bilingüe es muy importante... Y pues nosotros no hablamos bien inglés, entonces creemos que es importante tenerle su profesor para que no se quede en ese aprendizaje”.

Sobre la anterior cita es preciso reflexionar objetivamente sobre la posición crítica sobre los conocimientos socialmente legitimados de las familias objeto de estudio; en efecto el hecho de decir “todos sabemos que hoy en día es importante ser bilingüe” sugiere que esta familia no se inscribe en contra de los saberes legítimos, sino que por el contrario los reproduce. Si bien tienen un discurso contestatario frente al sistema escolar, su *habitus* reproduce las relaciones de dominación a través de la legitimación de ciertos conocimientos, como consecuencia de interiorizar los intereses propios del modelo económico dominante. Esta cita ilustra la idea de que las prácticas de educación en casa no son todas “contra-escolares”; al contrario, aquí vemos una familia que quiere ofrecer a sus hijos todo lo que les ofrecería la escuela (o más) la única diferencia es el contexto de transmisión, pero el contenido como tal no varía. Las familias conservan, para sus hijos, el objetivo que tiene la escuela de facilitar la acumulación de capital cultural (en este caso, el aprendizaje de un segundo idioma). No obstante, dependiendo de sus recursos, las diferentes familias objeto de estudio no tienen las mismas capacidades para hacerlo de manera eficiente.

La incidencia de los modelos educativos de Estados Unidos como referente en la práctica de la educación sin escuela es determinante para las familias de altos ingresos, especialmente porque han tenido la oportunidad de viajar y conocer la cuna de la educación en casa de manera directa. Dos de las familias manifestaron su preferencia por currículos de colegios de Estados Unidos, manifestando su convicción de que estudiar con estos currículos significa una oportunidad para acceder a beneficios académicos que otorga la educación norteamericana. En consecuencia, es posible deducir que estas dos familias lejos de representar una cultura contra-escolar, buscan con educación sin escuela tener mayores beneficios, teniendo en cuenta que piensan la educación como una



inversión para el incremento de los capitales acumulados de sus hijos. Al respecto, el padre de la familia 6 (entrevista, 18 de mayo de 2016) dijo:

“Otra ventaja de este programa que nosotros tenemos es que las universidades en Estados Unidos los están monitoreando... Entonces los chinos que ven muy pilos, -los gringos son muy pilos en eso-, y donde ven talento ahí están: -venga le doy todo y... pero vengase para acá-. Todo es virtual, el 90% es virtual porque también les envían unos libros para que también hagan escritura, pero realmente todo es virtual”.

El hecho de que cuatro de las seis familias analizadas acudan a la guía del currículo de una institución educativa virtual sugiere que –a pesar de la decisión de abstraerse de la escuela – existe un vínculo muy fuerte entre los individuos y la institucionalidad de la educación. En muchos casos, existe una relación de dependencia entre el proceso educativo desescolarizado y la acreditación formal del conocimiento (con miras a obtener un capital cultural institucionalizado).

En estos casos, las familias se apartan del espacio escolar materialmente hablando; no obstante, conservan y practican las normas propias del sistema escolar tales como horarios, notas, tareas, evaluaciones, entre otros. De manera interesante, las cuatro familias que coinciden en el uso de currículos de colegios virtuales son las familias de mayores ingresos del grupo estudiado. Esta situación parece indicar que las familias más acomodadas que escogen la educación en casa no están dispuestas a renunciar a la acumulación de un capital cultural institucionalizado; de hecho, las familias menos privilegiadas también le apuntaban a la construcción de un capital cultural, pero no tienen los mismos recursos. De acuerdo con esta reflexión se puede interpretar que la decisión de educar a sus hijos en casa no es precisamente una ruptura con el modelo educativo escolar sino, al contrario, como una manera de construirles su propio pequeño colegio, lo cual puede implicar costos altos. Sobre el particular, el padre de la familia 5 (entrevista, 18 de mayo de 2016) manifestó:

“Es importante reconocer que, en ocasiones, desescolarizar a los hijos sale incluso más costoso que tenerlos en un colegio caro... Porque toca pagar el currículo del colegio virtual (para que ellos tengan una guía), los cursos de tenis de natación, de ballet, el semillero científico, el grupo de creación literaria, los campamentos, en fin.... La movilización de un lado a otro es terrible, es incluso

lo que más encárese todo porque hay trancones, toca pagar parqueaderos, taxis...”

Las otras dos familias, por el contrario, manifestaron usar métodos diferentes a currículos institucionalizados virtuales, ni la instrucción de profesores o tutores particulares, manifestando su preferencia por recursos educativos como: libros, bibliotecas, enciclopedias, museos, que propiciando el autoaprendizaje. El método educativo usado por estas dos familias – denominado por la familia No 2 como *desescolarización pura* – consiste en dejar que los hijos elijan libremente las temáticas que les interesan aprender sin tener en cuenta ningún formato curricular.

4.6. ¿Quién educa a quién? Incidencia de la estructura familiar en la práctica de la desescolarización.

La desescolarización implica que la familia del estudiante sea quien asume la labor educativa que, habitualmente, realiza la escuela. Esta labor puede ser desarrollada directamente por los padres y madres o pueden desarrollarla con la intervención de terceros, que puede denominarse tutores o profesores. La decisión de quién es la persona encargada de guiar el proceso educativo del estudiante desescolarizado es fundamental y relevante ya que esta decisión denota características propias del proceso educativo de los estudiantes desescolarizados, como consecuencia de la influencia familiar. La persona encargada de la educación de los hijos desescolarizados es determinante en la construcción del *habitus* del estudiante, si la persona que guía el proceso educativo del estudiante sin escuela posee el suficiente capital social y cultural para transferir, la reproducción de los determinantes estructurales del *habitus* será mucho más efectiva que en el caso de los padres de hijos desescolarizados desprovistos de los diferentes capitales. Sobre la persona que se hace cargo del proceso educativo de los hijos desescolarizados, el padre de la familia 6 (entrevista, 18 de mayo de 2016) manifestó:

“El único requisito inquebrantable es que uno de los dos padres se responsabilice del proceso de formación de los hijos mientras que él otro provee... Y, de esta forma, todos en la familia cumplen su rol... Hay algunas personas que creen que desescolarizar a los hijos es contratarles un tutor para que los dirija en casa,

pero, para esa gracia, es mejor mandarlos al colegio... Igual van a estar dirigidos por un tercero diferente a los padres”.

La cuestión de la división del trabajo de educar a los hijos desescolarizados, entre los miembros de la familia, constituye un asunto esencial para el análisis sociológico de esta práctica educativa. Los niveles de dedicación de los padres y madres es de gran relevancia, ya que allí se pueden reflejar diversas comprensiones y prácticas sobre maternidad, paternidad, crianza, aprendizaje y educación. Sobre el particular, es importante observar que (en remplazo de la institución escolar) es la familia específicamente el padre, la madre o la persona encargada de acompañar el proceso educativo del hijo desescolarizado, quien será encargada de hacer crecer el capital cultural del estudiante.

El grupo de familias analizado muestra que, en la mayoría de los casos (cuatro de seis), es la madre la que se hace cargo del proceso educativo de los hijos desescolarizados, mientras el padre de familia provee los recursos económicos para la subsistencia. Los otros dos casos evidencian la intervención activa e incluso protagónica del padre de familia en el proceso educativo de los hijos desescolarizados, siendo en estos dos casos la madre quien sustenta económicamente a la familia. Sobre este aspecto, se encuentra que la práctica de la desescolarización ejercida por las familias objeto de estudio mayoritariamente implica la dedicación absoluta de uno de los dos padres; sobre el particular es importante tener en cuenta que, de las 6 familias estudiadas 4, coinciden en ser la mujer la responsable del proceso de educación de sus hijos, a costa de su propio proyecto de vida, generando dependencia económica de la mujer al hombre. Sobre este punto en concreto, la doctora en Educación, Isabel Londoño considera: “Este tipo de enseñanza podría ayudar a acentuar la posición de inferioridad de las mujeres. En esta modalidad son las mamás las que se dedican en cuerpo y alma a sus hijos y sacrifican su realización personal y profesional” (2013, p. 46)

Las notas del diario de campo de la observación participante del evento de encuentro de *homeschoolers* en el barrio Cedritos en Bogotá, organizado por la familia 4, evidencian la disparidad social entre los padres y las madres de las familias asistentes al evento. El *habitus* de estas familias está altamente cargado del componente patriarcal



propio de nuestro contexto social, por lo que se asume casi automáticamente que es la mujer quien se debe encargar de las tareas de cuidado y educación de los miembros de la familia. De acuerdo con lo observado, se observó que, a pesar de ser las madres de familia las encargadas de la educación de sus dos hijos desescolarizados y de la organización y ejecución de los eventos de socialización de sus hijos fue recurrente y predominante la intervención de los padres de las familias en las conversaciones relacionadas con la práctica educativa sin escuela, al punto de anular la participación discursiva de las madres, quienes durante todo el evento estuvieron a cargo de todas las labores de alimentación, dirección y cuidado de los niños y jóvenes asistentes. En este mismo sentido, las notas del diario de campo levantadas en el evento cultural de la Casa Taller en la Calera, ponen de manifiesto que de las 12 familias asistentes al evento, en 2 hubo presencia de padre y madre, en 8 solo hubo presencia de la madre, y dos jóvenes asistieron solos sin compañía de ningún miembro de sus familias. Este dato también muestra que es la mujer quien estructuralmente esta determinada a atender las labores de cuidado y educación de los hijos.

Analizar este hallazgo desde una perspectiva de género permite inferir que, en algunos casos, cuando el *habitus* de la familia ha interiorizado la relación de dominación patriarcal, la práctica de la desescolarización contribuye a la reproducción de este fenómeno social. En este contexto, la evidencia empírica mostró que las prácticas de “desescolarización” no permiten siempre alejarse de la reproducción de la dominación cultural; por el contrario, en algunos casos la práctica en sí misma es la herramienta de reproducción de la dominación cultural patriarcal. Sobre este asunto, el profesor González de la Rocha manifestó:

“Uno de los pilares que ha marcado la construcción social de la identidades masculinas y femeninas en las sociedades modernas ha sido la prevalencia de una matriz de división sexual del trabajo que asignaba al varón adulto la responsabilidad de la provisión de ingresos familiares y a las mujeres las obligaciones de reproducción del mundo doméstico, incluyendo el cuidado y la crianza de hijos e hijas” (2005, p. 128)

Los datos obtenidos del análisis cualitativo mostraron que en cinco de las seis familias objeto de estudio, las mujeres madres de familia (a pesar de haber obtenido título



profesional en diferentes áreas), han renunciado a su proyecto de vida profesional para dedicar su tiempo al proceso educativo de sus hijos, acompañado de tareas de emprendimiento comercial, especialmente en las familias de menores recursos; por ejemplo la madre de la familia 6, a pesar de ser odontóloga profesional, dedica su tiempo a la educación de sus tres hijos y a la venta de productos de aseo por catálogo. Este asunto toma relevancia si tenemos en cuenta que para estas familias se naturaliza el hecho de que es la mujer quien debe asumir las tareas de educación y cuidado de los hijos, construyen su *habitus* estructurando roles familiares en virtud del género, diferenciación propia de la dominación patriarcal.

4.7. Expectativas de la educación desescolarizada. Estudiar en casa para vivir en el mundo.

Finalmente analizaré la diferenciación social de las seis familias objeto de estudio desde la heterogeneidad de las expectativas que estas familias tienen de la práctica educativa sin escuela. El análisis de las disposiciones discursivas relacionadas con las expectativas de la educación desescolarizada de las familias estudiadas pone de manifiesto la posición que los agentes ocupan en el espacio social como consecuencia de los recursos que tienen. De acuerdo con los datos recaudados, las seis familias tienen la expectativa de que sus hijos adquieran *conocimientos útiles* para la vida cotidiana moderna. Lo que los padres de las familias analizadas entienden subjetivamente por *conocimientos útiles* varía en función de la posición social de cada familia. Por ejemplo, para la madre de la familia 3, la desescolarización es una oportunidad para que sus hijos aprendan oficios y experimenten aprendizajes que les sirva en el futuro para subsistir más fácilmente. Esta afirmación se deriva de que ella junto con su esposo construyeron la casa en donde viven y además realizan labores cotidianas tales como la agricultura y la crianza de animales, de lo que obtienen los ingresos para la subsistencia. El interés de estas familias está focalizado en la acumulación de capital cultural que les permita interactuar y sobrevivir en la sociedad moderna, sin someterse del todo a sus determinantes sistémicos educativos. Sobre este asunto en particular la madre de la familia 3 en (entrevista, 25 de enero de 2016) dijo:



“En este mismo momento, estamos dedicados a construir... La construcción hace que ellos participen activamente en algo, porque yo creo de que uno debe aprender un oficio, o muchos oficios”.

Para la familia 2, por ejemplo, (familia clase media) la expectativa de la educación sin escuela está en la búsqueda del conocimiento de acuerdo a los intereses y necesidades de cada persona; particularmente es una herramienta que permite explorar nuevos procesos de aprendizaje de acuerdo con las innovaciones tecnológicas, metodologías que están relacionadas indefectiblemente con la posición social de cada familia. El análisis de los datos me permitió conocer técnicas autónomas diferentes a los procesos pedagógicos oficiales impartidas en las escuelas (en este caso en concreto jugar todo el día con el computador) son procesos alternativos y diferenciados que también pueden ser útiles para adquirir competencias básicas como aprender a leer y a escribir. Una anécdota relevante mencionada por la madre de la familia 2 es que el segundo de sus hijos desescolarizados empezó a ver cómo trabajaba su papá que es programador desde que era muy niño; hoy en día el joven tiene 16 años y trabaja y recibe ingresos como programador junto con su padre, según la información dada por la madre: *“hoy en día mi hijo de tan solo 16 años es mucho mejor programador que su papá sin necesidad de pisar un colegio ni una universidad”*. Un ejemplo muy dicente sobre la expectativa de adquirir habilidades de autoaprendizaje en función de los intereses y necesidades individuales, fue el mencionado por la madre de la familia 2 (entrevista, 10 de octubre de 2016) quien comentó lo siguiente:

“Mi hijo menor aprendió a leer a los nueve años y, hasta ahora, un años después, se soltó con toda la frescura del mundo. El aprendió en el computador: como se la pasa jugando, entonces comunican por un chat del juego... Entonces su hermano le enseñó en google a hacer copy (copiar el párrafo que google le transcribía cuando el dictaba en voz alta). El proceso de mi hijo fue muy bacano porque fue tener confianza y paciencia para esperar a que aprendiera en el momento en que iba a estar listo para aprender.”

La expectativa de asistir a una universidad a cursar un pregrado e incluso posgrados es un factor predominante (4 familias de 6) en las familias estudiadas; incluso, es importante resaltar que gran parte del tiempo del evento del encuentro *homeschoolers*



al que asistí como observadora fue dedicado por parte de los estudiantes y de sus padres a hablar sobre los diferentes proyectos académicos de educación superior para los jóvenes que estaban próximos a acreditarse como bachilleres con el examen oficial del ICFES, así como la búsqueda de convocatorias y becas por internet para acceder a universidades extranjeras. El *habitus* de estos estudiantes está forjado en torno a la idea de acceder a un programa de educación superior, como una etapa complementaria, pero necesaria, al proceso educativo adelantado por sus padres. Durante el evento en el que realicé la observación participante fue evidente que hay un gran interés de los estudiantes desescolarizados de asistir a la universidad. En este sentido, la estudiante de la familia 1 en (entrevista, 24 de septiembre de 2016) manifestó:

“no me puedo imaginar no ir a la Universidad...Yo quiero estudiar un Pregrado en Psicología y después hacer una Maestría en Derecho...”

Coincide esta posición con lo manifestado por el padre de la familia 4 en relación con la opción futura de que su hijo actualmente desescolarizado pueda asistir a la universidad, en (entrevista, 12 de diciembre de 2016) dijo:

“hemos hablado de la universidad y a él le fascina la universidad, es más hemos ido a clases de la universidad con él. Hemos ido a clase de Artes, hemos ido a clase de Derecho, hemos ido a clase de... en Medicina, también...”

Si bien las expectativas de las familias analizadas en relación con la práctica educativa sin escuela son diversas, es preciso advertir que las familias de mayores ingresos están más focalizadas en que sus hijos asistan a una universidad y se acrediten como profesionales especializados, e incluso planean cursar posgrados, mientras que las familias de menores ingresos, asumiendo sus limitaciones económicas para pagar una carrera universitaria, dan menos importancia a la educación superior, ya que consideran que la educación sin escuela es una herramienta útil para capacitarse, adquirir conocimientos y obtener habilidades competitivas para el mercado laboral, competencias que la escuela convencional no ofrece por no hacer parte del currículo oficial.



La diferenciación social de las personas que practican educación sin escuela es un factor relevante para el análisis sociológico de esta práctica educativa. La forma como cada una de las familias construye su *habitus*, a partir de su trayectoria de vida, de los capitales que han acumulado, de sus motivaciones y expectativas, son el vehículo idóneo para la transmisión de los condicionamientos estructurales apropiados, así como la reproducción de las relaciones de dominación social, independientemente del discurso *anti sistémico* y *liberador* predominante en las entrevistas realizadas a las familias objeto de estudio.

5. CONCLUSIONES

Con el fin de acotar las conclusiones de la presente investigación es preciso retomar los objetivos y la pregunta de investigación. En este sentido los objetivos se resumen en: i) analizar la práctica de la educación sin escuela de las seis familias objeto de estudio desde un enfoque constructivista relacional, ii) evidenciar seis contextos sociales diferenciados, específicamente en los siguientes aspectos: ubicación geográfica de la residencia de las familias, la clase social, si practican alguna religión, la distribución de tareas entre los miembros de la familia, el acceso a bienes materiales y las motivaciones y expectativas de la educación en el hogar; y iii) evidenciar la incidencia del aspecto social en la práctica educativa sin escuela en las seis familias objeto de estudio, desde las motivaciones, los discursos sobre la educación, los métodos utilizados para educar, los espacios de interacción social de los niños que no van a la escuela; y finalmente las expectativas de movilidad social.

Del análisis propuesto se pretende resolver la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera influyen los determinantes estructurales socioeconómicos en las prácticas de la desescolarización en contraste con la educación escolar y que incidencia tiene esta relación en la reproducción de las relaciones de dominación?

Las familias de los estudiantes desescolarizados tienen una gran influencia en la construcción educativa de sus hijos, es decir en la construcción de su *habitus*, teniendo en cuenta que son ellos quienes eligen los contenidos, métodos, formas de socializar, entre otros factores. La totalidad de los padres de las familias estudiadas manifestaron estar convencidos de que la educación por fuera de la institución escolar es una ventaja para el desarrollo emocional, humano, social, y económico de sus hijos, sin que esto signifique dejar de lado a la estructura social y sus lógicas culturales, las cuales determinan el destino de los individuos a través de la construcción de su identidad.

El capital cultural y social que acumulan los estudiantes desescolarizados, junto con sus padres y madres, fundamentan el *habitus* de cada una de las familias, el cual está determinado por su trayectoria de vida, y por la clase (nivel de ingreso de la familia); esto es, a mayor nivel de ingresos de la familia, mayor libertad para elegir prácticas educativas



y sociales, de acuerdo con los intereses particulares del estudiante desescolarizado. En consecuencia, las familias de mayores ingresos le dan mayor valor al capital cultural institucionalizado y al capital social, porque debido a su posición social tienen capital acumulado y lo pueden transmitir a sus hijos desescolarizados, por ser propio de su contexto social y familiar; mientras que las familias de menores ingresos le dan mayor importancia al capital cultural objetivado, al que pueden acceder incluso de manera gratuita asistiendo a eventos culturales públicos, por ejemplo. En consecuencia, a mayor capital acumulado de la familia, mayor posibilidad de transmitir capital a sus hijos independientemente que estos estén o no escolarizados; por el contrario, si la familia no tiene acceso a capital acumulado, difícilmente la práctica de educarlo sin escuela cambiará esta situación ya que el acceso al capital cultural y social requiere la inversión de importantes recursos económicos.

El capital cultural incorporado proporcionado por el entorno familiar y las prácticas sociales y educativas de los estudiantes desescolarizados, es un factor determinante para que estos sujetos vean la educación y la vida de una forma diferente a como la ven las personas educadas bajo los condicionamientos de las instituciones escolares. Las fuentes de capital social y de capital cultural de los estudiantes desescolarizados difieren entre sí de acuerdo a su posición socio-económica en el campo de la educación; en este sentido, las familias con hijos desescolarizados de mayores ingresos tienen libertad para elegir las prácticas sociales y educativas que consideran pertinentes para sus procesos, mientras que las familias con hijos desescolarizados con menores ingresos tienen restringida dicha libertad por cuanto deben someterse a la oferta cultural y artística pública.

La posición crítica frente al modelo educativo escolarizado de las familias analizadas también está determinada por su condición socio-económica. En efecto, las familias de mayores recursos asumen la crítica desde la arbitrariedad del método pedagógico y la dificultad de adaptación de algunos estudiantes al modelo educativo escolarizado; esto es cuestionan las normas académicas y de conducta de las instituciones educativas. Adicionalmente critican la incapacidad del sistema escolar (incluso las instituciones privadas) de atender las demandas particulares de los diferentes individuos.

Por su parte, las familias de ingresos medios y bajos fundamentan su crítica a la escuela principalmente en la barrera de acceso a educación de buena calidad como consecuencia de los elevados costos de las instituciones escolares socialmente privilegiadas. Este hallazgo muestra la incidencia de los determinantes estructurales en la práctica de la desescolarización, en la medida en que si bien todas las familias analizadas manifestaron una posición crítica frente al modelo escolarizado, los fundamentos de la crítica difieren en razón de la posición de la familia en el contexto social.

La evidencia empírica sugirió que, al contrario, de lo que planteó la corriente teórica anti-escolar de los años 70 en Estados Unidos de América, la práctica de la desescolarización no está relacionada directamente con posición ideológica contra-autoritaria, sino que obedece a diversas complejidades que desembocan incluso en que varias de las familias objeto de estudio no se aparten de la escuela como tal, sino del contexto escolar y, en consecuencia ejerzan la práctica desescolarizante haciendo un pequeño colegio pero en casa. Otro aspecto que se debe tener en cuenta es que, por ejemplo, las familias de menores ingresos no critican la escuela como tal, sino la imposibilidad de acceder a ella; en consecuencia, la desescolarización no está relacionada con una postura anti-escolar como generalmente se piensa, sino en una ruta de escape a los condicionamientos sociales para el acceso a instituciones escolares de calidad.

La organización familiar en torno a la práctica educativa desescolarizada es otro de los factores que denota la determinación estructural de la práctica de las seis familias analizadas. El hecho de que cinco de las seis familias analizadas coincidiera en que es la madre la encargada de guiar el proceso educativo de sus hijos es una muestra de la reproducción sistemática de la diferencia social entre el hombre y la mujer. La desescolarización resulta ser una práctica educativa que reproduce la división sexual del trabajo, ya que en efecto la mujer sigue estando relacionada con los trabajos de cuidado y crianza, sacrificando incluso su proyecto de vida, mientras que el hombre tiene el rol de proveedor.

El sistema educativo colombiano carece de metodologías, proyectos o programas que permitan reconocer, explicar y apoyar los procesos y las prácticas educativas desescolarizadas, ubicándolas en una situación de desventaja respecto a las prácticas



escolarizadas en el campo de la educación. La institucionalidad educativa no ha reconocido la educación sin escuela como una práctica propicia para distribuir capital social por fuera de los condicionamientos determinantes de las instituciones escolares. En este sentido, si bien es cierto que la práctica educativa desescolarizada está determinada por el capital acumulado de las familias, no se puede desconocer que aún con las limitaciones sistémicas propias de un contexto socio-económico neoliberal, es una práctica que abre paso a procesos educativos novedosos, con implicaciones sociales diferenciadas.

Para finalizar considero relevante mencionar algunas limitaciones que debí sortear durante el desarrollo de la presente investigación, así como hacer algunas recomendaciones para futuras investigaciones que pretendan abordar este objeto de investigación. En este sentido, la principal limitación de estudiar la práctica educativa desescolarizada es la imposibilidad de abarcar metodológicamente todas las posibilidades de prácticas educativas existentes; es decir, concretar un análisis sociológico de la educación sin escuela siempre estará limitado por la incapacidad del investigador para acceder a todos los escenarios educativos posibles, ya que cada familia es un universo particular con características singulares propias. Otra limitación en la investigación consistió en la dificultad de acceder a los imaginarios y discursos propios de las familias entrevistadas sin la incidencia discursiva de los activistas que promueven el *movimiento* desescolarizante. La adopción del discurso contra-escolar promovido por videos como la *educación prohibida* dificultan el análisis de las realidades sociales de las familias que practican este método educativo ya que terminan apropiando un discurso que no necesariamente está relacionado con su realidad.

En consecuencia, las recomendaciones para futuras investigaciones que pretendan abordar la educación sin escuela como objeto de estudio son: i) abarcar ampliamente los diferentes referentes sociales en los que se inscribe la práctica educativa sin escuela; y ii) no perder de vista que el hecho de que una familia decida educar a sus hijos por fuera de la escuela, no necesariamente está relacionada con una posición crítica contra-escolar, sino que dicha práctica obedece a diferentes factores y determinantes que varían indefectiblemente de familia a familia, razón por la que es un error teórico (en el que ya



han caído autores en el pasado) asimilar la educación sin escuela con un ruptura radical con el modelo educativo institucional.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, T. (1970). Educación para la emancipación. Madrid: Ediciones Morata S. L.
- Álvarez Álvarez, C. (abril de 2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología* .
- Alvarez, S. (Junio de 2008). Cuantificando los efectos económicos del conflicto: una exploración de los costos y los estudios sobre costos del conflicto armado colombiano.
- Bourdieu, P. (1986). La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales. In P. De Leonardo, *La nueva sociología de la educación*. México.
- Bourdieu, P. (1987). *El interés del sociólogo* . (Gedisa, Ed.) Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural[. (R. d. sociología, Ed.) 6.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. (S. X. Editores, Ed.) Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Sigo veintiuno.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1977). *La reproducción Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia/Barcelona.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2009). *Los Herederos, los estudiantes y la cultura*. (S. v. editores, Ed., & M. Mayer, Trans.) Argentina.
- Bourdieu, P., & Passeron. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Barcelona.
- Bourdieu, P., & Wacquant, J. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. (Grijalbo, Ed.) México.
- Bustamante Hernandez, N. (23 de Noviembre de 2013). *Aprendiendo en la casa sin ir al colegio*. *Diario el tiempo* .
- Coll , C., & Falsafi, L. (Septiembre de 2010). *Identidad y educación: tendencias y desafíos*. (353). Barcelona: Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Barcelona, España.
- Departamento Administrativo nacional de Estadística. . (2017). *Boletín técnico Educación formal (EDUC)*.



- Díaz-Bravo, L., & Martínez-Hernández, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. México.
- Durkheim, E. (1895). Las reglas del método sociológico. México D.F.: Fondo de Cultura Económica de México.
- Durkheim, E. (1922). Educación y sociología. Barcelona.
- Elías, N. (1990). Compromiso y distanciamiento . Ensayos de sociología del conocimiento. (E. Península, Ed.) Barcelona.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. (S. X. editores, Ed.) Uruguay.
- Gargallo López, B. (2003). La teoría de la educación. Objeto, enfoques y contenidos. Universidad de Valencia, Departamento de Teoría de la Educación. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- Gargallo López, B. (marzo de 2003). La teoría de la educación. Objeto, Enfoques y Contenidos . (E. U. Salamanca, Ed.)
- Giddens, A. (1991). Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea. (E. Peninsula, Ed., & J. L. Aristu, Trans.) Barcelona.
- González de la Rocha, M. (2005). Estructuras domésticas, ciclos familiares y redes informales de conciliación entre los ámbitos productivo y reproductivo. In Cohesión social, políticas conciliatorias y presupuesto público. Una mirada desde el género. Ciudad de México.
- Goodman, P. (1973). La deseducación obligatoria. Barcelona: Fontanella.
- Gramsci, A. (1967). La Formación de los intelectuales. (Grijalbo, Ed.) México.
- Gramsci, A. (1981). Cuadernos de la Cárcel. (E. E. S.A., Ed.) México.
- Guitart, M., Nadal, J., & Vila, I. (2010). La construcción narrativa de la identidad en un contexto educativo intercultural. 5(21). Girona, España: Límite. Revista de Filosofía y Psicología.
- Gutiérrez, A. (2005). Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu. (Ferreyra, Ed.) Córdoba.
- Habermas, J. (1968). Ciencia y técnica como ideología. (E. Tecnos, Ed.) Madrid.
- Holt, J. (1987). El fracaso de la escuela. (A. Editorial, Ed.) Madrid.
- ICFES. (2017). Resultados agregados de los establecimientos educativos en las pruebas Saber 11. Instituto colombiano para la evaluación de la educación.



- Kant, I. (1803). *Pedagogía. Escuela de Filosofía* Universidad ARCIS.
- Lesourne, J. (1993). *Educación y sociedad. Los desafíos del año 2000*. (Gedisa, Ed.) Debate socio educativo .
- Macionis, J., & Plumer, K. (2001). *Sociología*. . (E. P. Hall, Ed.) Madrid, España.
- Modonesi, M. (2010). *Subalternidad, Antagonismo, Autonomía Marxismo y subjetivación política*. Buenos Aires:: CLACSO.
- Nassif, R. (1975). *La teoría de la desescolarización entre la paradoja y la utopía* . Perspectivas .
- Ross, M. (Director). (2016). *Captain Fantastic* [Motion Picture].
- Santos, B. (1998). *De la idea de universidad a la universidad de ideas. En Lo social y lo político en la POstmodernidad*. (S. d. editores, Ed.) Bogotá.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taberner, J. (2005). *Sociología y educación: el sistema educativo en sociedades modernas, funciones, cambios y conflictos*. . (T. editorial, Ed.) Madrid.
- Taylor, S. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. (E. Paidós, Ed.) Barcelona.
- UNESCO, I. d. (2016). *No dejar a nadie atrás: ¿cuánto falta para la educación primaria y secundaria universal?* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

