Educación sin escuela como alternativa a la escolarización convencional. Un estudio de caso a la experiencia formativa de una familia bogotana.

Iván Camilo Medrano Valencia

20112155140

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales

Facultad de Ciencias y Educación

Director proyecto de grado: Elkin Agudelo

Febrero, 2024

Tabla de Contenido

Presentación _____ 4

Agradecimientos_____ 5

Introducción _____ 7

1. Capítulo 1. Escolarización y desescolarización como problematización de la educación _____ 9

1.1. Contexto para una investigación de la desescolarización _____ 9

1.2. Planteamiento del Problema de Investigación _____ 13

1.3. Objetivos propuestos_____15

2. Capítulo 2. Antecedentes: escolarización no es educación, desescolarización no es deserción. _____17

2.1. Las Teorías de la desescolarización _____ 20

2.2. Educación sin escuela y educación en casa en Bogotá - Colombia _____22

3. Capítulo 3. Sociología de las alternativas en educación. Marco referencial teórico-conceptual _____27

3.1. A cada educación una pedagogía. Concepciones pedagógicas y de la educación en perspectiva histórica _____ 29

3.2. Modelo de escolarización convencional. ¿Alternativas en la educación bajo la era neoliberal? _____35

4. Capítulo 4. Diseño metodológico en el proceso de investigación _____38

4.1. Dar sentido a los datos. Enfoque cualitativo y estrategia de investigación_____ 38

4.2. Para un caso, una caja de herramientas_____ 41

4.3. Proceder e Itinerario del análisis de la investigación _____43

4.4. La Teoría Fundamentada como perspectiva de análisis _____45

5. Capítulo 5. Análisis y resultados de la experiencia de educación desescolarizada _____47

5.1. Devenir familia educadora: caracterización compleja de un caso simple_____ 47

5.2. Familia y escolarización: lejos de abandono es contención _____ 52

5.3. La trama de la desescolarización: la escuela convencional en conflicto___ 55

5.4. En el camino vamos viendo: La educación sin escuela como escuela de la educación _____ 60

5.5. Más allá de la casa y la familia es la vida. Balance y perspectiva de la educación sin escuela _____68

5.6. Elitización, dogmatización y reproducción de la educación sin escuela____72

5.7. Aprender sobre la marcha: Lecciones aprendidas y autorreferencia de la experiencia formativa _____ 75

5.8. Regular no es obligar ni tampoco garantizar. Proyección de la educación (sin escuela) _____77

5.9. Educación superior y reivindicación de lo público_____ 83

5.10. La educación sin escuela como defensa de la educación pública_____ 88

Conclusiones ¡Sí hay alternativas siempre y cuando permanezcan alternativas! _____93

Para saber que no tiene que hacer, para saber que tiene que evitar. Algunas recomendaciones sin garantía _____ 98

Bibliografía _____ 102

Cibergrafía _____ 109

Anexos _____ 111

Presentación

Esta monografía se presenta como requisito para optar por el título de Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, dado que el proyecto surge a partir de intereses que fueron emergiendo y se consolidaron por una parte, en el ejercicio del desarrollo del Ciclo de Innovación, de carácter pedagógico adelantado con la profesora Maritza Pinzón con un fuerte énfasis en la práctica pedagógica y la interculturalidad, y por otra parte, en el proyecto investigativo presidido por el profesor Javier Betancourt, donde el énfasis giró en torno a la reflexión teórica y metodológica de la violencia y la convivencia escolar. Estos espacios académicos fueron claves para el avance de las proposiciones, antecedentes y fuentes con las cuales inició el abordaje del proyecto, no obstante, merece especial atención la fuente social de este trabajo académico, que en gran medida se debe a las apuestas y procesos colectivos en los cuales he estado involucrado y que han hecho mella en el ejercicio de delimitar un campo de acción relativo a los procesos de desescolarización en el ámbito local.

De otra parte, tiene que ver con una suerte de sentimiento que a pulso con la ética de la investigación, pretende ahondar y reflexionar sobre circunstancias, procesos y lugares sobre los que se guardan muchos afectos, lo que hace ineludible pensar que en últimas, el resultado de este trabajo será también una expresión biográfica de quien la realiza, como lo haría Erwin García (2010) con su tesis de maestría, aunque no sea propiamente una auto etnografía del proceso familiar de educación sin escuela.

Agradecimientos

Debo empezar por expresar mi más sentido agradecimiento a la vida, a mi colega y compañera de vida Nasly Cruz a quien debo tantos días y noches de apoyo incondicional en esta briega que se ha convertido con los años obtener esta monografía y desde luego debo agradecer también a nuestra hija y fuente inagotable de inspiración Aluna Medrano, en quien he encontrado más que respuestas, preguntas en el ejercicio de la crianza responsable y la paternidad presente. Sin ellas dos no lo hubiera logrado.

No puedo dejar atrás un agradecimiento especial a mi querida madre Milena Valencia, a mi padre y hermanos quienes han tenido que esperar pacientemente la respuesta a su pregunta sobre la culminación de mi pregrado, y con ellos a las abuelas a quienes no les alcanzo la vida para presenciarlo.

Por supuesto, a Judith, Julián, Jonatan, Juan Daniel, Amada y León, más que un agradecimiento les debo su concurrencia y consideración en lo que ha sido este proceso de investigación en muchos años de indagación y amistad, que en su resultado espero poder cumplir con la expectativa que recreaba Julián, cuando haciendo analogía de un álbum familiar para referirse a la sistematización de una experiencia que más que un proceso pedagógico es ante todo la cotidianidad familiar de la vida misma, a la cual intentamos aproximarnos.

A su turno, expreso mi agradecimiento al profesor Elkin Agudelo por haber asumido la dirección de este trabajo en medio de la adversidad de los tiempos, quien con su asesoría y acompañamiento puntual y efectivo hizo su parte para este trabajo de grado. No puedo desaprovechar la ocasión para recordar aquella salida pedagógica en la que coincidimos y en donde lamentablemente falleció Manuel, uno de nuestros compañeros. A su memoria y a la de muchos estudiantes a los que la muerte les arrebató el sueño de ser maestros y maestras.

Indudablemente, extiendo este agradecimiento a la experiencia que representó mi paso, o más bien, el paso de la Revista Jícara por mi vida. A los profesores Víctor y Wilson, gestores del único proyecto editorial dedicado a ciencias sociales de su tipo en la universidad, el cual no pudo resistir los embates de la pandemia, mi más profunda amistad, admiración y respeto, sobre todo por hacer posible que en el "extraño encanto" de la academia, nos abriéramos paso a nuevas epistemes, ecologías y luchas.

Finalmente, agradezco al germen de esta aventura por la educación sin escuela que representa el territorio Techotiva, lugar refundado localidad de Kennedy en el que junto a compañeros y compañeras seguimos caminado la utopía, esta vez de la mano de espacios colectivos como la Unidad de Agrocultura La Adelita, la Escuela Itinerante y del Club de Lectura Infantil que integramos con nuestro hijos e hijas.

Introducción

La disposición del presente trabajo monográfico que aborda como estudio de caso simple la experiencia formativa de una familia bogotana que opto y desarrollo una práctica de educación sin escuela, comienza por un marco introductorio que, como su nombre lo indica, pormenoriza la estructura general del texto en los capítulos que lo integran, las conclusiones y recomendaciones que le suceden, sin perder de vista el índice bibliográfico y cibergráfico junto con los formatos elaborados de cuestionario y consentimiento informado que reposan en el anexo y con los que finaliza el documento.

El capítulo 1 esboza el contexto en el que se circunscribe la investigación, en donde se enuncian los aspectos sociales, personales, académicos que condujeron a situar el campo de análisis, así como el atisbo de los términos que le subyacen, ubicados también en clave espaciotemporal en Bogotá - Colombia. De igual manera, contiene tanto el problema que pretende abordar la investigación como los objetivos trazados para conseguirlo.

Por su parte, el capítulo 2 está integrado por unos antecedentes en materia de desescolarización en sentido histórico, haciendo particular alusión de su trayectoria en Colombia y la ciudad, en aras de hacer aún más definida la delimitación del tema de análisis.

En consecuencia, el capítulo 3 reúne un marco de referencia teórico con aproximación a la sociología de la educación, en el que se abordan algunos hitos relevantes en torno a conceptos como el de sistema educativo, pedagogía e incluso el de educación mismo, para aproximarnos luego a definiciones de categorías base de la problematización de este trabajo que van desde la idea de desescolarización, la educación sin escuela y lo que entendemos por modelo de escolarización convencional, planteando también los suscitados conflictos de las educaciones alternativas.

El capítulo 4 estará centrado en asuntos atinentes tanto a la concepción de la investigación cualitativa y la fundamentación teórica sustentada en la teoría fundamentada, así como también a dilucidar las fases de la investigación, la estrategia, las técnicas y herramientas de recolección y análisis de datos junto con el itinerario desplegado, a fin de dar cuenta del desarrollo metodológico del proceso de la investigación.

A su turno, el capítulo 5 y más extenso, estará dedicado por completo a esbozar y analizar los datos a la luz de los relatos recogidos de los integrantes de la familia que componen el estudio de caso y a interpretar de manera descriptivo - explicativa la emergencia de categorías que irán dando sentido y desarrollando la pregunta problema de la investigación, redundando a su vez sobre la expectativa familiar y la experiencia específica de acceso a educación superior de dos de sus integrantes.

Finalmente, el apartado de conclusiones versa sobre lo que fue el proceso y las reflexiones del trabajo, el cual termina despuntando una suerte de recomendaciones que hacen puente entre la visión de la educación sin escuela con el modelo educativo de escolarización convencional.

1. Capítulo 1.

Escolarización y desescolarización como problematización de la educación

1.1. Contexto para una investigación de la desescolarización

El contexto en el que se circunscribe este trabajo se ubica espaciotemporalmente por lo menos durante la última década en la ciudad de Bogotá, más exactamente, en el estudio de caso de la experiencia formativa de una familia bogotana relativamente extensa, de seis integrantes compuesta por padre, madre e hijos que, por vicisitudes de la vida cotidiana, resolvió de facto, la educación inicial y básica de sus hijos por fuera de la ritualidad escolar.

A razón de ello, resulta relevante detenerse en el aspecto espacio temporal, teniendo en cuenta que en el ámbito urbano de Bogotá tiene lugar no solo el incidente de cursar los estudios de pregrado, sino también la oportunidad de conocer hacia el año 2014, a la familia de Judith López y Julián Buitrago, objeto ante todo de la más profunda admiración y respeto, y por supuesto del abordaje que se pretende en esta monografía, por cuanto su trayectoria y específicamente la experiencia de desescolarización, ocurren en medio de una serie de circunstancias sociales, políticas y hasta estadísticas significativas en la ciudad, que vale la pena destacar desde el punto de vista educativo.

Por lo menos tres hechos de dicha índole van a trazar una línea de fuga en el ámbito de la desescolarización. El primero de ellos tiene que ver con la realización de una serie de eventos académicos internacionales de educación sin escuela auspiciados por colectividades y agrupaciones que se reunían en torno a intereses y preocupaciones pedagógicas y educativas algunos de ellos colaboradores de una plataforma latinoamericana conocida como Red de educaciones alternativas (Reevo) y que desde el 2009 aproximadamente y con la anuencia de la Universidad Nacional de Colombia, fueron posicionando una perspectiva de análisis y discusión académica, empezó a tener resonancia al interior del Instituto de Investigación en Educación de la misma universidad.

Años después, el segundo hecho tiene que ver con el periodo de la administración Distrital de la Bogotá Humana 2012 – 2015 pues va a suponer en materia educativa no solamente lo que trascendió a nivel institucional con la ampliación de la cobertura educativa, el mejoramiento del PAE, lo relativo a la intensificación de la jornada escolar o la especialización del profesorado entre otros, sino de manera importante, la atención y en menor medida apoyo y estímulo a iniciativas como la *Semana Internacional de las Educaciones Alternativas* en el año 2015, actividad que fue enmarcada dentro de la oferta institucional de la Secretaría Distrital de Educación aunque gestionada por actores procedentes de redes y círculos de educación sin escuela no solo de la ciudad sino en parte del país, lo que coadyuvo en gran medida a que más allá de la esfera privada de familias altamente religiosas, de clase media o antisistema, se cultivaran otras formas de educar, sino que alternativas educativas como estas cobrarán cierta vigencia en la agenda pública y ocuparan un lugar importante en el ámbito académico y en menor medida institucional.

Si bien desde hace poco más de una década en Colombia, la cifra de deserción escolar a nivel de básica y media según su medición, se ha mantenido por debajo del 10% desde que se realizó la Encuesta Nacional de Deserción Escolar en 2011 hasta la fecha (MEN, 2011), esta información a simple vista contrasta con la reportada en el Sistema Integrado de Matrícula de Educación Preescolar, Básica y Primaria SIMAT en donde a nivel nacional a partir de ese mismo año la estadística en la matrícula de educación básica y media en el país tanto en el sector oficial como en el no oficial era de 11.016.635 y que empezará a decrecer año a año por lo menos hasta el 2019 llegando a 10.161.081 matrículas, justo antes de la contingencia en materia no solamente sanitaria sino social y educativa que supondría la pandemia desatada por la COVID 19, en donde según el estudio comparativo latinoamericano sobre afectaciones de la pandemia en niños, niñas y adolescentes de colegios oficiales realizado por la Escuela de Gobierno de la Universidad de los Andes y el BID, los resultados para Colombia indican que no solamente creció para el año 2020 la deserción escolar sobre todo a nivel de

secundaria y exponencialmente en zonas rurales, sino también la percepción de riesgo sobre esta para el año 2021 (García, et.al. 2021).

Por supuesto, en Bogotá la situación no fue otra pues de acuerdo con los resultados de la encuesta realizada por la misma Escuela de Gobierno de la Universidad de los Andes y ProBogotá a 753 hogares de la ciudad, en el año 2020 el 2,5% de los estudiantes de colegios públicos y privados desertó, es decir, lo que equivale a la desvinculación escolar de cerca de 34 mil niñas, niños y adolescentes de la capital (García, S., Maldonado, D., 2021).

En ambos casos, los estudios llaman la atención en el inminente riesgo de la desvinculación educativa, enfilando sus recomendaciones y esfuerzos en la implementación de políticas, planes, programas y proyectos que incentivan el reintegro, la pertinencia y la permanencia escolar como medidas de prevención y retención, lo que no siempre se traduce en la necesidad de un cambio estructural de paradigma en la forma de concebir jurídica y socialmente la educación.

De hecho, muestra fehaciente de ello es el examen estandarizado a la educación que aplica el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA con las que el grupo internacional de países desarrollados OCDE ha pretendido equiparar los sistemas educativos de los países miembro, y que en los resultados de su informe más reciente con corte al año 2022, expresa el deficitario índice de desempeño y equidad escolar respecto de la educación en Colombia[1], el cual suscita en la opinión pública como cada tres años tras su publicación, todo tipo de discusiones que enuncian el estado de crisis de la educación y lo que se debe hacer para superarlo.

Ante eso, el Ministerio de Educación por su parte, declaro que si bien el actual informe de las pruebas PISA sitúa al país por debajo de los resultados obtenidos en el año 2018 en las áreas de ciencias, lectura y matemáticas siendo la

[1] Para ahondar en los resultados de las pruebas PISA consultar: https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/bc9c7189-en.pdf?expires=1706645531&id=id&accname=guest&checksum=06A7B6A3BFFA12336547EF499F279393. Fecha de consulta: 26/01/2024.

inmediatamente anterior, respecto a la primera prueba en la que participo Colombia ocurrida en el 2006 y tras superar los estragos de la pandemia, en términos de escasos puntos porcentuales hay una progresión en los resultados, también señalan que “más del 50% de los estudiantes no alcanzaron las competencias básicas (nivel 2) esperadas en cada una de las áreas.” (MEN, 2023).

De ahí que para el ministerio una de las conclusiones sea que: “los resultados de la medición internacional dejan ver datos que para el Gobierno Nacional dan muestra de la necesidad de transformar estructuralmente el sistema educativo” al tiempo que destacan la resiliencia del sistema educativo colombiano en tanto supero la contingencia mundial, y que la nota país emitida por la OCDE precise que: "alrededor del 79 % de los estudiantes en Colombia se sienten seguros o muy seguros al usar un programa de comunicación por video y el 82 % de los estudiantes se sienten seguros o muy seguros al motivarse a sí mismos para realizar el trabajo escolar (promedios de la OCDE: 77 % y 58 %)" (MEN, 2023).

Lo anterior desde la perspectiva que aborda este trabajo, puede generar en Colombia discusiones y mecanismos que superen la presencialidad del aula como el estado en el que convencionalmente o por lo menos hasta antes de la pandemia, se ha situado el sistema escolar en el país, y siendo Bogotá la ciudad que más estudiantes concentra a nivel nacional, se pueda abrir a oportunidades autodirigidas de aprendizaje mediado, como a entornos educativos que le permitan interactuar e involucrarse con otros actores educativos extraescolares y agentes culturales extramuros.

Por otra parte, en el tratamiento sobre presuntas causales y diagnósticos de las altas y bajas en el acceso y permanencia al sistema educativo, se tiende a reducir que el fenómeno de la desescolarización es apenas la consecuencia de la desvinculación escolar y no fuente de otras posibilidades educativas. De lo anterior se deriva que la idea de desescolarización es una mera acepción de la deserción escolar y de esta manera, se suelen trasladar a la primera los contenidos de la segunda, para intentar explicar que tanto la institucionalidad educativa como los niños, jóvenes y familias escolarizadas sufren dicha situación, por problemas

extraescolares que van desde la pobreza multidimensional, el trabajo infantil, la violencia intrafamiliar, el embarazo en adolescentes e incluso la responsabilidad penal en menores de edad, hasta las acaecidas en la escuela misma como el bajo rendimiento académico o las derivadas del acoso escolar; motivaciones y posibles causas que desdibujan del universo de acción, aquellas consideraciones que ponen en cuestión y le hacen frente a la violencia escolar, las metodologías, la evaluación, los ritmos y estilos de aprendizaje en la escuela, la autoridad que se ejerce dentro de ella e incluso la crítica al sistema educativo mismo.

De lo anterior se ocupará el apartado de antecedentes, poniendo en evidencia esas otras vetas de la desescolarización que, aunque en disputa, suelen involucrar decisiones y presentarse también como prácticas alternativas.

1.2. Planteamiento del Problema de investigación

A menudo suele decirse e incluso reforzarse en el conocimiento producido en investigación en educación e informarse en el ámbito escolar e institucional, en los medios de comunicación como en la opinión pública casi que de manera inercial, que la siempre alarmante situación que concita el problema de la desescolarización en contextos urbanos específicamente en sociedades donde la educación escolarizada por derecho es obligatoria, se atribuye exclusivamente a factores como la deserción, la expulsión, el ausentismo, el fracaso escolar o el muy recurrente acoso al que se ven abocados los múltiples actores escolares casi sin excepción; lo que muy raras veces no se evidencia es la multicausalidad que origina dicho fenómeno y con ello la muy excepcional deriva donde se admite que puede ser producto de un conflicto, esta vez con la escuela misma.

Si bien es cierto que dentro de los problemas que atraviesa el sistema educativo en Colombia uno de los más prominentes es el de la deserción escolar aunado a una realidad socioeconómica que cada vez ejerce mayor presión en los estudiantes para el abandono de las aulas, las razones extraescolares y escolares

para entender ampliamente la desescolarización tal y como nos proponemos en este trabajo, incluyen otros sentidos.

Desde el punto de vista académico, por ejemplo, problemas como la pobreza multidimensional, la inseguridad tanto al interior como en los entornos de las instituciones en razón del microtráfico, los robos, las riñas, el abuso sexual, las divisiones territoriales, el abandono intrafamiliar, el acoso escolar, la exposición tecnológica e informática, han sido abordados básicamente dentro de dos marcos de comprensión. El primero se podría denominar de la violencia escolar (Cáceres, R. Alonso-García, S. Garrote, D., 2008; Castro-Morales, 2008; Gómez Nashiki, 2013) que desde una mirada más sociológica entiende la escuela como un micro universo que expresa los problemas de la sociedad que lo contiene; por el otro lado, está el análisis que pone mayor énfasis sobre las subjetividades que interactúan en la escuela, en donde se privilegian la mirada sobre las conductas, hábitos, identidades, consumos y valores que ponen en escena tanto estudiantes como docentes y directivos al interior del escenario escolar, perspectiva a la que se han aproximado algunos autores desde la concepción de cultura escolar (Forero-Londoño, 2011; Huergo, 2001). En ambos casos, sobresalen enfoques como la convivencia escolar (Colombo, 2011) y la resolución de conflictos (Camacho, 2005) para paliar los problemas a los que se ve abocada la escuela.

Al margen de dichos marcos de interpretación, quedan factores de riesgo como por ejemplo, el ejercicio de la autoridad y la relaciones jerárquicas en la escuela, la insuficiente orientación y acompañamiento psicosocial, la estigmatización de los estudiantes, la descontextualización de los contenidos y la despersonalización del seguimiento educativo, la ausencia familiar en los procesos educativos, los horarios y distancias inconvenientes de la escuela, la sesgada orientación en la exigencia académica de las pruebas o la adopción de posturas, hábitos e identidades no consentidas.

Tales situaciones las padecen también los miembros de la familia que relaciona este trabajo, por factores que si bien operan como detonantes de la deserción escolar, en este caso lo hacen además desde un auténtico desmarcamiento de la

escuela convencional que los lleva a optar por alternativas en las cuales suplen aquellas deficiencias y falencias que no consigue garantizar la escolarización, tanto así como para poner en tensión la concepción misma de educación escolar, asumiendo colectivamente dicha responsabilidad aun con las múltiples adversidades que conlleve, en un contexto social en el que cada vez mas aunque se hace patente la multicausalidad de la crisis educativa, a diferencia de las soluciones que pretenden reformar y robustecer el sistema educativo, emergen otras que buscan como señala Chomsky (2001) construir ciudadanías críticas que desenmascaren la (des)educación que legitima el orden social dominante.

1.3. Objetivos propuestos

El asunto que atiende el presente trabajo gravita en develar los sentidos que ejercen discursos y prácticas concretas de alternatividad al sistema escolar tales como la educación sin escuela (*Unschooling),* las cuales se materializan en experiencias formativas individuales y colectivas que cada vez más y con mayor fuerza, tensionan la hegemonía institucional de la educación convencional, muchas veces conflictiva como se verá en el caso de estudio, que consiguen ampliar horizontes y repertorios que en la práctica amplían la comprensión de la educación como derecho y bien común, posibilitan la expectativa de acceso a educación superior y potencian un escenario de discusión y acción en torno al quehacer pedagógico.

En ese orden de ideas, la pregunta que persigue este trabajo y que se espera decantar en su desarrollo, es ¿De qué manera la experiencia formativa de una familia bogotana que optó por el enfoque de educación sin escuela plantea una alternativa al modelo de escolarización convencional?

En virtud de lo anterior, como objetivo general se pretende analizar la experiencia formativa de una familia bogotana que optó por el enfoque de educación sin escuela como alternativa al modelo de escolarización convencional.

Por otra parte, en aras de alcanzar ese propósito inicial, se espera desarrollar los objetivos específicos que se proponen a continuación.

- Develar en la experiencia familiar de los padres e hijos, los sentidos que los llevaron a optar por este enfoque educativo y el balance formativo que recogen del mismo.
- Indagar las potencialidades y dificultades adquiridas por la familia en el ejercicio de este enfoque educativo, para incursionar en la educación superior.

- Identificar líneas de análisis y discusión pedagógica alrededor de las consideraciones que debe tener en cuenta la escuela ante la emergencia de otras educaciones diferentes a la convencional.

A efectos de situar un marco de comprensión histórico del significado de la desescolarización, se hace perentorio incorporar unos antecedentes, a fin de entender los rasgos distintivos del término, así como también sus usos y disputas en el contexto inmediato de Bogotá – Colombia.

2. Capítulo 2.

Antecedentes: escolarización no es educación, desescolarización no es deserción.

Cuando se remite a la idea de desescolarización suele aparecer una imagen, un sentido común como ya se antecedió, muchas veces asociado al reducido concepto de deserción escolar que entiende la interrupción o desvinculación de los estudiantes de sus estudios (MEN, 2011) como si con ello cesará el aprendizaje y el conocimiento humano.

La desescolarización a la que se hace referencia implica una serie de temas y sentidos que desbordan a la escuela en su radio institucional, teórico y funcional. La otra parte de ese concepto, es aquella que comprende las tradiciones de pensamiento y las trayectorias de experiencias que han interpelado a la escuela como institución que se abrogo el derecho a la educación cuando clasificó y estandarizó su estructura y a los sujetos que accedieron a ella, todo lo cual provocó visiones y propuestas críticas dentro de las que se encuentran, transformar radicalmente y refundar institucionalmente la escuela (Ilich, 2013), o conseguir su disolución por completo (Reimer, 1972).

Antes de dar con ese contexto, resulta prudente esbozar una mirada a la normatividad vigente en materia educativa en Colombia, que nos proporcione elementos para definir un encuadre más amplio del estado de la cuestión en materia educativa.

La Constitución Política adoptada en Colombia en el año 1991 en su artículo 67, consignará como primera disposición que la educación “es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (Const. Art. 67,1991, Colombia) a eso le seguirá la obligatoriedad del derecho en donde se afirma que “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” (Const. Art. 67,1991, Colombia). Lo anterior será objeto de control y supremacía del Estado, junto a la dirección, administración, financiamiento e inspección de la educación en el territorio nacional con observancia a la prestación del servicio educativo que ejerzan agentes privados.

Posteriormente, además de indicar que la comunidad educativa podrá participar de la dirección de instituciones educativas, la carta constitucional establecerá que “(…) los padres de familia tendrán derecho de escoger el tipo de educación para sus hijos menores” (Const. Art. 68,1991, Colombia), disposición esta que ha significado un argumento a favor de la legitimación de la educación sin escuela en el país.

En consecuencia, basado en los preceptos constitucionales se desarrollará en Colombia una extensa reglamentación de la educación dentro de la cual este trabajo encuentra pertinente para sus propósitos, por ejemplo, que en la ley 115 de 1994 quedará consignada una distinción entre la denominación de educación formal, no formal; la cual más adelante será educación para el trabajo y el desarrollo humano, e informal que Pinzón (2019) sintetiza de la siguiente manera:

> (…) 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. 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. 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. (p. 22)

De lo anterior se derivan varios aspectos, el primero tiene que ver con que si bien en Colombia hace costumbre el hecho de supeditar la educación a la escuela y considerarla un servicio y una obligación institucional, la misma legislación supone una licencia a otros tipos de educación bajo el arbitrio de los padres de familia, lugar que entre otras alternativas ocupara por defecto la educación sin escuela.

Como se evidencia en el relato de la familia, ese limbo que se cierne sobre el tratamiento informal y la ausencia de prerrogativas trae consigo obstáculos y limitaciones para acceder, paradójicamente, a la concepción mediante la cual la misma ley entiende la educación, tan es así que en su artículo 1º la define como "(…) un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes" (Ley 115 de 1994 Colombia), idea que van a confrontar las resistencias y procesos alternativos de educación apelando por ejemplo, a la jurisprudencia colombiana en torno al tema como la sentencia SU-337 de 1999[2], en donde la corte constitucional entre otras cosas, se pronunció sobre el amparo judicial que prevalece en los padres de familia sobre la decisión de la educación que recibirán sus hijos.

En segundo lugar, Pinzón al indagar la educación sin escuela en el ámbito de prácticas educativas familiares circunscritas en la ciudad de Bogotá, siendo una de las pocas investigaciones a nivel de tesis de pregrado que lo aborda, plantea una perspectiva de análisis que le confiere un lugar preponderante a las circunstancias institucionales derivadas de la deserción y del abandono escolar bajo denominación de desescolarización sistémica (Pinzón, 2019), omitiendo una definición equivalente a trayectorias en donde la desescolarización lejos de ser la mera consecuencia de la desvinculación escolar, resulta ser un universo de sentido amplio.

[2] Para una revisión más detallada de la sentencia, ver: https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1999/SU337-99.htm. Fecha de consulta: 10/11/2023.

En ese orden de ideas, a continuación, se presenta un muy sucinto balance de la educación sin escuela, en virtud de una corriente de pensamiento que se han dado en llamar teorías de la desescolarización.

2.1. Las Teorías de la desescolarización

Dentro del espectro amplio de perspectivas críticas al sistema educativo, el proyecto desescolarizador de la educación y la sociedad ha sido reunido por Ingelmo Zaldívar (2012) bajo la denominación de teorías de la desescolarización, en tanto la comprensión de una serie de perspectivas más o menos dispersas, que comparten tanto su visión crítica frente a la crisis de la educación, como la ubicación de sus factores desencadenantes, dentro de los que se cuentan, a saber; la bonanza económica y avances científicos sobre la década de los 60´s, la crisis económica de los años 70´s, la ineficacia de las titulaciones universitarias en materia de empleabilidad, el fracaso democratizador de la educación igualitaria y el desarrollo de los medios audiovisuales y las TICS entre otros.

Quizá una de las expresiones más patentes de esa oleada es sin duda la crítica al sistema escolar emprendida por Iván Ilich (2013), para quien la lógica escolar en expansión había conseguido penetrar en múltiples dimensiones de la sociedad. Sin embargo, habrá otros representantes dentro de esta corriente de pensamiento que se pueden definir en dos tendencias. Por un lado, estarán junto a Ilich autores como Marshall Mcluhan (1974) y la propuesta de la educación sin muros, Everett Reimer (1972) y el abolicionismo escolar y Paul Goodman (1973) con la crítica a la obligatoriedad escolar; todos exponentes de una perspectiva conocida como la desescolarización radical muy presente sobre todo en el ámbito de Norteamérica e Hispanoamérica. Por otra parte, una tendencia un poco más mesurada en su crítica estructural a la escuela que se dio a conocer como Alternativas Globales, que tuvo mayor presencia en Europa y Norteamérica, con autores como Edgar Faure (1973), Torsten Husen (1981) y John Holt (1982).

En el siguiente cuadro, se registran de manera sintética algunas de las preocupaciones e ideas, muchas de ellas compartidas por ambas tendencias.

TEORÍA DE LA DESESCOLARIZACIÓN		
TENDENCIAS	**Desescolarización Radical**	**Alternativas Globales**
TEMAS	Educación desescolarizada, sociedad sin escuela, sociedad de la información, educación personalizada.	Educación mundializada, sociedad educativa, educación en casa.
IDEARIO CENTRAL	- Pedagogía de la convivencialidad. - Soluciones tecnológicas y legislativas. - Escuela sin muros. Aldea global. - Supresión y claudicación de la escuela. - Educación de la niñez con base y en aplicación de los tipos de educación sobresalientes en la historia.	- Educación permanente y extendida en el tiempo y en el espacio. Ciudad educativa. - Sociedad del aprendizaje - Educación fuera de la escuela. - Familia como centro educativo.

Fuente: Elaboración propia. Gráfica 1.

Aunque son más las diferencias geográficas y de escala de análisis de ambas perspectivas que las proposiciones y críticas alrededor de la educación, décadas después estas no solo derivaran en una suerte de movimientos globalizados, sino que de la mano de otros actores sociales e intelectuales, se decantaran en visiones que en el ámbito anglosajón serán conocidas como *Unschooling* refiriéndose por su traducción a la educación sin escuela y *Homeschooling* a la educación en casa, Sobre estos conceptos el mismo Zaldívar (2015) indicará:

> La alternativa educativa del *homeschooling*, tal y como quedó configurada a finales de los años setenta, es una contestación ciudadana y popular a la superación del umbral de institucionalización obligatoria de la educación alcanzado en los años 70 en el mundo occidental y promovido por las

> principales potencias industriales del momento y las agencias internacionales como la OCDE, la UNESCO o el banco mundial; (…) el *unschooling*, por su parte, es una alternativa que aparece conceptualmente en los años 70 pero que comienza a estructurarse como movimiento a finales de los años 90 y cuyo objetivo no es tanto combatir la creciente escolarización sino el proceso de pedagogización operado en el seno de las sociedades occidentales en la segunda mitad del siglo 20. (p. 54)

Tales circunstancias históricas harán de preludio a la posterior profusión de modelos y enfoques no escolares, que aun con la vigencia de sus críticas al sistema educativo, hoy más bien se funden en modalidades más flexibles en las que oscilan razones ideológicas con contenidos innovadores. En Estados Unidos se calculó para antes de la pandemia que aproximadamente 9 millones de estudiantes en Estados Unidos experimentaron la educación en casa al menos una vez.[3]

2.2. Educación sin escuela y educación en casa en Bogotá - Colombia

En el país, durante la última década se ha venido movilizando la emergencia de discursos no escolares de la educación en familias, organizaciones sociales y no gubernamentales en las que se expresan múltiples facetas e interpretaciones que van desde prácticas espirituales, muchas de ellas amparadas en doctrinas religiosas, tradiciones ancestrales de retorno a la naturaleza y apuestas colaborativas de autogestión en aldeas comunitarias, pasando por redes digitales de difusión y circulación de contenidos, sin dejar de lado las incorporadas

[3] Para otros datos consultar: https://scottmax.com/es/educacion-en-casa-estadisticas-a-saber-en-2023/ Fecha de consulta: 13/10/2023.

institucionalmente que adquieren modalidades como *e-learning* o *coaching* en materia de educación personalizada.

Por supuesto, no reviste ningún sentido intentar definir en una palabra lo que a simple vista es una multiplicidad de visiones, itinerarios y repertorios que gestionan a su modo lo educativo; lo que llama la atención es que cada vez son más las personas y familias que registran en prácticas de educación sin escuela pues según la Red Colombiana de Educación en Familia (Red EnFamilia), quizá la organización más significativa con presencia en más de 20 ciudades de diferentes regiones del país, alrededor de 8.000 niños y adolescentes y más 1.500 familias adoptan el modelo de educación en casa[4], cuya mayor concentración está en Bogotá.

A juzgar por el escaso registro que tiene la práctica de la educación sin escuela, en casa o en familia en Bogotá y en el país que en su mayoría se basa en la documentación gestionada por procesos e iniciativas específicas, el ambiente académico no es ajeno a estas expresiones y por el contrario en su interior ha venido adquiriendo un lugar importante a partir de discusiones alrededor de las alternativas educativas, también porque se han venido incorporando activistas en esta materia y que como el profesor Jeffer Chaparro, se han dedicado a estudiar, propiciar y explorar procesos de educación alternativa en lugares urbanos y rurales en Bogotá y Cundinamarca, por donde espacializa también la experiencia de la familia en cuestión, lo que le ha merecido a su juicio, agruparlas en la categoría de Experiencias Educativas No Escolarizadas (EENE) (Chaparro, 2022) que en el presente trabajo se manifiesta en términos de experiencia formativa de educación sin escuela.

En ese orden de ideas, una de las experiencias académicas que mejor puede ilustrar lo enunciado y de las cuales el precitado profesor ha sido artífice, es la

[4] Ante la escasa información estadística, ver: https://blog.innovaschools.edu.co/educacion-en-casa-en-colombia.-una-tendencia-que-continua-en-aumento#:~:text=Seg%C3%BAn%20la%20Red%20Colombiana%20de%20Educaci%C3%B3n%20en%20Familia%2C,estrategias%20para%20potenciar%20las%20habilidades%20de%20los%20ni%C3%B1os. Fecha de consulta: 02/08/2023

edición entre los años 2009 al 2014 de cuatro eventos internacionales en la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá, en medio de la cual se propiciaron grupos y actividades académicas como seminarios, cursos, publicaciones, programas de extensión y líneas de investigación[5], lo que sin duda reviste no solo el posicionamiento de la educación sin escuela y lo introduce en la discusión académica, sino del que también se puede colegir, existen un sinfín de entradas en torno al entendimiento de la educación, pues si el supuesto es que la educación sin escuela de alguna manera engloba el universo de alternativas, los congresos en referencia ventilaron modalidades como el Autoaprendizaje Colaborativo (AC), Modelos de Escuelas Flexibles (MEF) junto a las diferentes visiones aportadas por cada uno de los invitados y ponentes[6], consignadas en un volumen, por lo menos las versiones del 2009 y 2010, titulado *Un mundo por Aprender* (Erwin García, 2011) con seguridad el único material producido en Colombia que desarrolla este campo de conocimiento, sin excluir la edición No 104 de la Revista Magisterio (2020) dedicada al tema de la desescolarización, que entre otros autores citados en este trabajo, recoge un artículo escrito por Erwin García sobre la obsolescencia de los títulos académicos, quien como se ha podido observar, es uno de los mayores referentes en el tema.

En síntesis, aun cuando la trayectoria de todas estas tendencias, perspectivas y modelos sea entreverada y hasta provoque la sensación de relativismo, lo sustancial como se ha intentado develar en este balance, radica en que lo común no es tanto sus derivas sino a lo que responden históricamente, es decir, la crisis del sistema educativo que en palabras de Cardenal (2018) supone la "falla fundamental en el modo de concebir la educación moderna, que sólo podría ser resuelta por medio de la eliminación o transformación de la institución escolar" (p. 17).

[5] Para más información, ver: https://educacionsinescuelacolombia.wordpress.com/ Fecha de consulta: 25/07/2023

[6] El autor del presente trabajo monográfico participo en la edición del año 2014 del Congreso Internacional con sede en la ciudad universitaria, presentando una ponencia inédita titulada: "Oteando perspectivas de educación otra: un estado del arte", de la cual surgió el gran interés por esta línea temática.

De ahí que sea la desescolarización el horizonte que da sentido a la educación sin escuela vista en perspectiva histórica, por cuanto se contrapone a la escolaridad entendida como la condición de disposiciones por las cuales la escuela institucionalmente cobra sentido en la sociedad, es decir, representa los elementos por los cuales se positiva la educación, que en términos de Ilich (2013), se entiende como el "curriculum oculto de la escolarización" (p. 41), razón por la cual se produce oferta y demanda del sistema educativo y a su vez se reproduce la legitimidad de la institución educativa.

A su turno, al aludir al clásico texto de *Los Herederos* en el que Bourdieu & Passeron (2003) en medio de las revueltas protagonizadas por los estudiantes de aquel mítico mayo del 68 en Francia, insinuaban paradójicamente que los estudiantes expulsados del sistema educativo que atacaban sus instalaciones lo hacían no por aborrecer la escuela y el modelo educativo sino, sugerían, lo hacían al querer volver a ella, cobra vigencia la tesis según la cual lo que se pone en juego es la concepción misma de creer que todos aquellos sujetos a los que la escuela tuvo en cuenta y excluyó, anhelan una segunda oportunidad para volver a sus filas.

Si bien la expulsión y el abandono escolar resultan ser problemáticas en la sociedad, no responden suficientemente al fenómeno de la desescolarización, en donde se evidencian experiencias que interpelan el modelo educativo, la escolaridad y la obligatoriedad y lo hacen desde prácticas tan concretas como evadir la formalidad del sistema educativo y recurrir a servicios educativos "flexibles" a los que el sistema educativo paradójicamente también ha tenido que recurrir como la certificación por ciclos, la validación del bachillerato académico, o apuestas por una educación sin escuela, en casa, en familia, en comunidad, que desafían hasta la concepción socio jurídica de la educación como un derecho por obligatoriedad.

Prácticas como la que se aborda en este trabajo, dan cuenta de un sentido común distinto, en el cual la escuela ya no es indispensable, por lo menos no como hegemónicamente se ha presentado. De hecho, esa también ha sido la respuesta a la que ha llegado Emilio Tenti (2000) casi de manera equivalente, por lo menos

hasta la educación básica; no se quiere estar en la escuela sino porque toca, pero eso ocurre no solo refiriéndose a los estudiantes, acaece también entre los profesores, como lo puso en evidencia de manera categórica Taylor Gatto en su discurso pronunciado en 1990 con ocasión a la recepción del premio a profesor del año en la ciudad de Nueva York, por un experimento educativo que habiendo demostrado su éxito, fue cancelado por poner en desventaja el costo de los programas de elite[7].

> Vivimos en una gran crisis escolar (…) No creo que podamos deshacernos de las escuelas tan pronto, pero si queremos contrarrestar el desastre inminente de ignorancia, tenemos que entender que el sistema escolar "escolariza" muy bien, pero no "educa" y esta es una característica inseparable del sistema mismo. (Gatto, 1990)[8]

Lo que sostiene este breve estado del arte sobre la desescolarización y las perspectivas que le suceden, es que el campo de acción de este concepto puede contener diferencias tan disímiles en las prácticas concretas en las que registra como sentidos muchas veces compartidos. A eso se le suma el hecho de que el campo de la educación sea también disputado en un horizonte de sentido mucho más amplio que se abordara en el siguiente capitulo, en una perspectiva incluso más histórica que nos remonta al surgimiento de la escuela, con respecto al análisis social y pedagógico de la educación.

[7] Una situación similar en el marco de las pedagogías alternativas será la que exprese Pedro García Olivo quien se autodenomina “anti-pedagogo” cuando siendo docente en el estado español su férrea crítica a la pedagogía y al sistema educativo terminó traduciéndose en una práctica de innovación educativa al interior de la escuela, lo que lo llevó a renunciar. Para saber más de este caso, consultar: https://www.youtube.com/watch?v=fZ7kvGMbMok. Fecha de consulta: 7/11/2023.

[8] Para una revisión completa del discurso, ver: https://www.elblogalternativo.com/2009/08/21/por-que-la-escuela-no-educa-discurso-de-john-taylor-gatto-maetsro-del-ano-en-nueva-york-durante-3-anos/. Fecha de consulta: 10/07/2023

3. CAPITULO 3.

Sociología de las alternativas en educación. Marco referencial teórico-conceptual

El marco de referencia teórico sobre el que opera el análisis y las reflexiones que suscita este trabajo monográfico se basan en gran medida en las discusiones y contribuciones que sobre el sistema educativo se han provocado en el campo de las ciencias sociales, particularmente desde la sociología de la educación que a diferencia de la teoría educativa que se encarga de comprender y transformar los procesos educativos en general (Gargallo, 2003), esta interpreta las condiciones sociales de existencia de un sistema o fenómeno educativo.

De ahí que sea ineludible acudir a la sociología de uno de los reconocidos fundadores de dicha disciplina Emilie Durkheim (1999), intelectual francés que a través de su obra consiguió trazar unos derroteros acerca del significado que más adelante tendrán conceptos como educación y pedagogía incluso hasta nuestros días, en el marco de la sociología de la educación que el mismo inaugurará a finales del siglo XIX.

En efecto, será en la obra *Educación y Sociología* donde el autor además de hacer una elaborada distinción entre campos de conocimiento y conceptos, esgrime una definición de educación que aún hoy día sigue siendo de referencia.

> La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado. (Durkheim, 1999, p. 32)

A su vez, será el mismo Durkheim quien dirá que a diferencia de la educación, la pedagogía atribuye un sentido teleológico a la forma en la que concibe la

educación, es decir, los modos como se imagina un modelo ideal del deber ser de la educación que no necesariamente responde al presente, sino que se proyecta en el futuro.

A su turno, también producirá una concepción acerca del sistema educativo sobre la que aducirá es una institución de una sociedad dada en un momento determinado, que concentra un conjunto de prácticas, modos de proceder y costumbres bien definidas (Durkheim, 1999) en donde es la ciencia de la educación (la sociología) la que averigua las causas, determina los efectos y el funcionamiento del sistema.

Sobre la base de tales disposiciones teóricas y conceptuales es que se sitúa el abordaje de la experiencia educativa familiar del estudio de caso pues si bien no se trata de adoptar la perspectiva que en materia educativa tenga uno u otro autor para encuadrarla en la cotidianidad de la vida real de cierta epoca, sirva ese marco de referencia para precisar el lugar desde el cual se enuncia este trabajo y los presupuestos con los que se cuenta para su desarrollo.

En esa misma línea, quizá entre los que mejor se ha aproximado desde la sociología de la educación a comprender de manera crítica los avatares de la educación de América Latina en la actualidad, es el sociólogo argentino Emilio Tenti Fanfani, a quien se recurre a lo largo del texto y que desde su labor como investigador pero también en su oficio como consultor y asesor de organismos internacionales como la UNESCO, ha examinado detenidamente el fenómeno mismo de la escuela como institución y sistema que no responde a las necesidades y demandas del presente, tanto así que considera que la escuela pasó de ser el ente que valida y certifica los conocimientos y las capacidades de la sociedad, a constituirse en objeto de evaluación de organismos multilaterales como la OCDE (Tenti, 2021).

De lo anterior se puede colegir en primer lugar, la importancia que supone tener como perspectiva teórica a la sociología de la educación con la cual abordar las condiciones y circunstancias en las que opera la escuela y los actores que allí convergen y sus niveles. Al respecto será el mismo autor quien dirá:

> (…) más que enfrascarse en las discusiones interminables y estériles acerca de la necesidad de “articular la teoría con la práctica”, es aconsejable entablar un diálogo entre investigadores y actores escolares. Los que miramos de lejos podemos compartir lo que logramos ver, y quienes miran de cerca pueden contarnos qué se ve y se siente en el aula o en las oficinas de la administración y la política educativa. De este modo, todos ganaríamos en conocimiento acerca de las cuestiones de la educación escolar. (Tenti, 2021, p. 26)

Sin embargo, aprestarse a comprender de mejor manera la emergencia de alternativas fuera del sistema escolar, implica también entender que en medio de la multiplicidad de actores que convergen en el ámbito educativo, están no solo los técnicos, administrativos, directivos, expertos, profesores, estudiantes, acudientes y/o padres de familia, sino que aparecen otros sujetos al borde del sistema escolar, de quienes con seguridad sus relatos y trayectorias, podrán dar habida cuenta y ampliar la porosa y plural frontera del conocimiento de las educaciones y pedagogías, que cada vez más debería ser objeto de investigación y análisis académico.

3.1. A cada educación una pedagogía. Concepciones pedagógicas y de la educación en perspectiva histórica.

El prefacio de las discusiones modernas alrededor de la educación en Occidente, luego de lo que implicaría el método escolástico, la secularización de la sociedad del antiguo régimen en Europa y el modelo confesional instaurado por las monarquías en sus colonias de ultramar, es justamente el de Comenio (2004), a quien se le abroga el nacimiento del pensamiento pedagógico moderno y quien con la *Didáctica Magna* va a compendiar una serie de principios e ideas tanto técnicos como morales de lo que debía ser la instrucción muy a mediados del siglo

XVII, planteamientos de los cuales han derivado a hoy el esquema de grados y la distribución de edades escolares.

Más adelante, durante el siglo XVIII las ideas del filósofo francés Rousseau (2005), harán mella a través del tratado *El Emilio o de la Educación*, en donde sentará las bases de una educación para un modelo tipo de hombre liberal. Para la misma época, otros pensadores como Pestalozzi irán más allá en sus proposiciones, planteando la necesidad de una educación pública para los más desfavorecidos y no solamente para las élites. No obstante, si bien desde la perspectiva filosófica de estos autores se evidencian distintas orientaciones, la resonancia de su pensamiento no es otra que, siguiendo a Narodowski (1994), la de una instrucción individualista impartida verticalmente a las elites en donde prevalece la idea de minoría de edad propia de la Ilustración asociada a la infancia.

Desde una visión más disciplinar y menos filosófica, el pensamiento sociológico de Emilie Durkheim (1999) conseguirá una definición en la que la educación será entendida como la socialización metódica de generaciones adultas dirigidas a generaciones más jóvenes, concepción que sustentará gran parte de las perspectivas que le sucederán al centrar el carácter social de lo que venía siendo predominantemente individual y privado.

Dicha perspectiva sociológica se contrasta con la crítica marxista no sólo propinada a la sociedad de clases y la división social del trabajo, sino al espectro de posturas y corrientes alrededor de la educación como concepción y privilegio de la burguesía, aun cuando fuera impartida a las masas trabajadoras para el mantenimiento del *status quo* y la profundización y expansión del modo de producción capitalista.

En ese diálogo de visiones se introducirá con mucha fuerza la psicología ligada al desarrollo de la conducta, el conocimiento y el aprendizaje, en donde por una parte estará la escuela psicoanalítica con sus contribuciones del desarrollo por etapas en la infancia, y los postulados del socialista soviético Lev Vygotsky (1988) quien hará énfasis en la necesidad de la cooperación y sociabilidad con su concepto de zona de desarrollo proximal y de andamiaje, entre otros aportes del conductismo

y el constructivismo, serán hasta nuestros días los derroteros de la educación en las teorías de las ciencias sociales.

Cómo estas, se diseminaran otras corrientes de pensamiento dentro de las que se destacan el estructuralismo de Althusser (1974) para el que la escuela con todo y su función socializadora representa un aparato ideológico para el mantenimiento del poder, mientras que en el mismo contexto Bourdieu & Passeron (2019) van a plantear que la escuela es entre otras estructuras, el espacio social idóneo para la reproducción y la dominación social.

A su turno, otra será la historia de las pedagogías libertarias o denominadas de tradición anarquista que, desde una perspectiva utópica, autogestiva (Mondragón, 2018) pensarán el fenómeno de la educación y diseñarán escuelas y propuestas dentro de la que podemos destacar la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia en Barcelona, o las experiencias educativas de Hamburgo descritas por Schmid (1973) entre otras.

Y Finalmente, para efectos de este breve recuento, se suelen aglutinar perspectivas educativas que oscilan entre escolares y no escolares, bajo un denominador común como lo es el de alternativas educativas, que no es lo mismo que la tendencia de alternativas globales señalada más arriba, aunque en términos generales la tradición de desescolarización se circunscribe como alternativa, pues como intentaremos exponer a continuación, hace de bisagra a un conglomerado de corrientes y enfoques que mientras dispersan el monopolio escolar de la educación, profundizan en modos diversos de hacer ideológica y metodológicamente educaciones desde diferentes lugares, en los que muy difícilmente podrá este trabajo enfatizar.

Por un lado, encontramos en Almudena Cabezas (2016) la reunión de un listado considerable de pedagogías alternativas e innovadoras en su texto *Otra educación ya es posible,* en el que además de incluir modelos bien conocidos como lo son la Escuela Activa Montessori, Freinet, Waldorf, Reggio Emilia, Sumerhill, selecciona a su juicio otros enfoques sobre todo constructivistas y de escuelas bosque por mencionar algunos, que georreferencian de manera notable prácticas

pedagógicas y educativas situadas sobre todo en Europa y específicamente en el contexto del estado español.

Por su parte, de manera similar Sylvia Wagnon (2021), en su libro *Pedagogías Alternativas*, si bien aglutina las mencionadas pedagogías con inclusión de lo que denomina es el modelo de Decroly y en cuanto a Waldorf profundiza en la tradición teosófica y antroposófica de Rudolf Steiner, indaga también por las aparentemente más recientes modalidades de educación como las denominadas al aire libre o del hogar, las cuales tampoco se distancian geo-espacialmente de Europa y todo lo cual ambas autoras recogen bajo el prisma de la alternatividad en educación.

Sin embargo, con todo y que estas dos publicaciones por decir menos sean contemporáneamente pequeños éxitos editoriales de considerable circulación que se consiguen en las librerías comerciales no especializadas en materia educativa y estén disponibles online, sirvan ambas expresiones a manera de referencia para indicar que persiste, aunque sea involuntariamente, cierto continuismo en relación a la reproducción de una tradición de pensamiento eurocentrado que como la trayectoria epistemológica de Occidente, omiten otras procedencias y saberes en este caso pedagógicos, que se han situado por cuenta propia como capital cultural y que para Edgardo Lander, (2000) se definen como colonialidad del saber.

Lo cierto es que la producción de conocimiento como consecuencia de la globalización, produjo un escenario dislocado y vertiginoso, del que puede informar de manera muy ilustrativa por ejemplo, el compendio de Moacir Gadotti (2003) sobre historia de la ideas y pensamiento pedagógico, en el que sin duda se destacan desde la antigua Grecia y Occidente tanto los clásicos como modernos modelos pedagógicos aludidos más arriba, como también las contribuciones pedagógicas y enfoques educativos que desde América Latina y el sur global han cobrado una fuerte vigencia.

Desde esa perspectiva, existirán otras vetas de eso que sería un gran mosaico de educaciones alternativas, por lo que es ineludible mencionar de manera significativa un referente educativo a nivel regional e intercultural como la educación propia, un sistema educativo étnico diferencial propuesto por el

movimiento indígena a nivel nacional e inicialmente planteado por los pueblos originarios del suroccidente colombiano, que tiene una síntesis muy estimulante en el trabajo *Que pasaría si la escuela: 30 años de construcción de una educación propia*, escrito en coautoría por Graciela Bolaños y Abelardo Ramos (2004), dando continuidad a una trayectoria educativa étnica, cultural y ancestral más amplia, como en el caso del *ayllu escuela* de Warisata, Bolivia de los años 1931 - 1932.

Sin ir tan lejos, se hace referencia también a la educación popular en América Latina desplegada inicialmente con la divulgación hecho por Alforja Educativa en Centroamérica, como por el acervo teórico-metodológico al que contribuyó fundacionalmente la obra de Paulo Freire, y más en el plano local, a las aportaciones que al campo de la educación han hecho intelectuales como Orlando Fals Borda, y en línea con ambos, Marco Raúl Mejía (2014) de quien ha podido trascender, la sistematización de lo que él ha denominado pedagogías, escuelas y educaciones críticas en la era global en copiosos tomos, sino además de la experiencia no menor que tuvo lugar con las famosas aunque poco conocidas Expediciones Pedagógicas que se hicieron en Colombia a nivel nacional, de las que él mismo suele concluir se encontraron tantas pedagogías como maestros de escuela (Mejía, 2017).

Lo que se advierte de tales hitos, es que muy probablemente existe un sin fin de modos de poner en práctica la enseñanza y el aprendizaje dentro y fuera del sistema escolar, a lo cual han hecho mella prácticas como el currículo oculto, y fuera de él procesos como los preuniversitarios y bachilleratos populares.

De ahí que no se trate de hacer justicia y presentar un balance más o menos acabado de las tendencias, modelos o prácticas pedagógicas en sentido histórico pues aquello tanto escapa al objeto de análisis del presente trabajo como al alcance de quien lo efectúa. No obstante, su importancia radica en el hecho de que experiencias formativas como la de una familia en proceso de desescolarización, echan mano de manera recursiva de un inventario variado como este, en el que difícilmente se podrá definir con claridad una influencia unívoca, sino múltiples referencias en las que transita la educación sin escuela.

En tal sentido, derivas como esa le han merecido a autores como Patrick Farenga (2008), uno de los continuadores de la tradición de John Holt, que la desescolarización signifique:

> (…) una práctica conocida también como aprendizaje dirigido por el interés, aprendizaje iniciado por el niño, natural, orgánico, ecléctico o auto dirigido. Recientemente, el término "desescolarización" ha sido asociado con el tipo de "escolarización en casa" que no utiliza un currículo fijo. En forma breve, defino a la desescolarización como la práctica de dar a los niños tanta libertad para aprender en el mundo como sus padres puedan tolerarlo. La ventaja de este método es que no requiere que usted, como padre, se convierta en alguien más, (por ejemplo, en un maestro profesional derramando conocimiento en los recipientes del niño en una forma planificada). (…) La desescolarización, a falta de un mejor término (hasta que las personas empiecen a aceptar que la vida es una parte y segmento del aprendizaje), es la forma natural de aprender. Sin embargo, esto no significa que los niños desescolarizados no tomen clases tradicionales o utilicen materiales de currículo cuando el estudiante, o padres e hijos juntos, deciden que esa es la forma en que quieren hacerlo. Aprender a leer o a hacer ecuaciones cuadráticas no son procesos "naturales", pero a pesar de esto los niños lo aprenden cuando para ellos tiene sentido hacerlo.[9]

[9] Texto disponible en el portal: http://alcarajoelcolegio.blogspot.com/2008/04/que-es-la-desescolarizacin-farenga.html. Fecha de consulta: 13/10/2023.

3.2. Modelo de escolarización convencional ¿Alternativas en la educación bajo la era neoliberal?

A este nivel, habiéndose mencionado grosso modo una serie de alternativas educativas, resulta útil y necesario referirse al modelo al que le hacen frente estas otras perspectivas, que como se intentó dilucidar más arriba, es un auténtico e histórico escenario de confrontación ideológico y epistemológico aunque desigual, teniendo en cuenta que como lo recuerda la sociología de la educación, el sistema educativo existe con el pensamiento pedagógico dominante aun cuando hubiera críticas y resistencias, de ahí que sea dable entender por modelo de escolarización convencional, un sistema hegemónico que materializa la educación como de su monopolio y ejerce el poder frente a otras formas en las que se manifiesta no sólo la formación de las más recientes generaciones sino de la concepción y representación misma de educación, a pesar de las fugas y porosidades que contradictoriamente la dinámica social y los actores educativos ponen en interacción cotidianamente, como se verá más adelante con la experiencia formativa.

Ahora bien, según el contexto por el que atraviesa la educación escolar a nivel global, las alternativas a la educación a las que apenas nos aproximamos, tienen ante sí un desafío global que se expresa desde hace años con la Dictadura militar de Pinochet en Chile y tras el Consenso de Washington, en una escalada de privatización y mercantilización que supone la era neoliberal, auspiciada por capitales económicos y políticos transnacionales representadas en políticas de organismos multilaterales, en la que algunas de esas tendencias menos radicales de la desescolarización o las pedagogías libertarias lejos de hacerle frente, por el contrario han sido cooptadas o en muchos casos incorporadas de tal manera que resultan ser estandarte de la innovación educativa, el *e-learning* o el nomadismo digital que recluta y pregona Silicon Valley.

De acuerdo con Laval (2004), “las reformas impuestas a la escuela estarán, a continuación, cada vez más, guiadas por el deseo de la competición económica

entre sistemas sociales y educativos, y por la adaptación a las condiciones sociales y subjetivas de la movilización económica general" (p. 43 - 44).

Ahora bien, en medio de la crisis inducida a la educación por la vía de la mercantilización, sobreviene el concepto de conflicto para intentar explicar, por una parte, la faceta de escenario de disputa de la educación entre el modelo hegemónico y las alternativas, y por el otro, los sentidos más íntimos que puede suscitar esa tensión en las personas cotidianamente.

En tal sentido, resulta pertinente traer a colación el estimulante pensamiento del filósofo colombiano Estanislao Zuleta (2010) considerando que su concepción de la educación puede dar luces, más cuando en el ámbito de la educación sin escuela, su trayectoria autodidacta y el hecho de haber abandonado la escuela a muy temprana edad, le ha merecido un lugar muy importante como referente de la alternativas a la educación convencional, asunto que se ve reflejado en su posición de la educación como campo de combate.

> Por un lado, la educación tiende a la adopción de las necesidades del sistema. Pero, por otra parte, el campo de la educación es un campo de combate. Todo el mundo puede combatir allí, desde el profesor de primaria, pasando por el de secundaria, hasta el profesor de física atómica de la Universidad. Combatir en el sentido de que mientras más se busque la posibilidad de una realización humana de las gentes que se quiere educar más se estorba al sistema. Por el contrario, mientras más se oriente la educación a responder a las demandas impersonales del sistema más se contribuye a su sostenimiento y perpetuación. Repito, la educación es un campo de combate; los educadores tienen un espacio abierto allí y es necesario que tomen conciencia de su importancia y de las posibilidades que ofrece. (Zuleta, 2010, p, 29)

En virtud de lo anterior, se precisa entonces que el conflicto tan ampliamente trabajado en la investigación educativa, casi siempre remite a cuestiones relativas al matoneo y a la deserción escolar, y muy pocas veces involucra el análisis de las condiciones de dichos conflictos al interior de la escuela, por fuera de esta y en contra de los mismos escolares (Ghiso, 1999) o extraescolares, pues lo que se pone en juego es el presupuesto de si la desescolarización desencadena otros conflictos, más allá de la tensión con el modelo de escolarización convencional.

Recapitulando, es posible sintetizar del recorrido efectuado por las perspectivas teóricas abordadas en este marco de referencia, en primer lugar, la fuerte vigencia y preponderancia que tiene la sociología de la educación en el análisis crítico del sistema educativo e incluso en la definición misma de la educación hasta nuestros tiempos. Por otra parte, se hace evidente que cada una de las posturas esbozadas por los autores respecto de la educación, responde a unas circunstancias históricas que le confieren especificidad, no obstante que permanecen las condiciones de crisis que identifican la educación como un problema social de envergadura.

Por último, es dable señalar las tensiones que se presentan con ocasión a la discusión de la alternatividad en la educación a propósito de la visión que incorporan las perspectivas de la desescolarización entre otras que lejos de hacer justicia, son complementarias en el análisis que implica identificar las condiciones estructurales sin perder de vista los procesos estructurantes.

Al respecto, Tenti Fanfani (2021) ofrece una propicia afirmación sobre dicha cuestión cuando sostiene que:

> Los pedagogos siempre fueron críticos del estado de la educación escolar, en todos los tiempos. En efecto, la realidad de las cosas es siempre poca cosa si se la mide con la grandeza de los ideales pedagógicos. Los pedagogos son reformistas natos de los sistemas escolares. (p. 17)

4. Capítulo 4.
Diseño metodológico en el proceso de investigación

En este capítulo, se describen tanto el diseño metodológico y la estrategia de investigación empleada en la monografía como el conjunto de procedimientos que informan de la batería de técnicas y herramientas de recolección, análisis y sistematización de datos empleados, en donde sobresale el diseño de la matriz de análisis y la posterior consolidación de la información.

4.1. Dar sentido a los datos. Enfoque cualitativo y estrategia de investigación

Por metodología de investigación con enfoque cualitativo se entiende la fase de formulación, recolección, análisis e informe de los datos (Coffey & Atkinson, 1996) (Bonilla-Castro & Sehk, 2005) que concibe la interpretación y análisis de datos como centralidad, dentro de una estrategia que, aunque comúnmente conocida, es poco entendida a profundidad y tenida en cuenta como método de estudio riguroso. Hago referencia al estudio de caso.

Antes que situar en la investigación las líneas generales de lo que representa un estudio de caso, usado muy a menudo en propósitos de investigación de disciplinas y situaciones diversas, es importante hacer referencia a lo que implica dicha estrategia.

Para Yin (1994) la estrategia, en investigación tanto cuantitativa como cualitativa, debe responder por lo menos a tres condiciones, que él describe como “a) el tipo de pregunta de investigación. b) el control que un investigador tiene sobre la conducta actual de los eventos c) el foco sobre lo contemporáneo como opuesto al fenómeno histórico.” (p. 2)

En el clásico texto *Case Study Research: Design and Metho*ds, el autor estadounidense va a introducir desde el diseño hasta los reportes, pasando por la recopilación y análisis de datos, como diferentes fases del trabajo desde la perspectiva de los estudios de caso, a lo cual agrega que la estrategia en mención:

> (…) contribuye únicamente a nuestro conocimiento de fenómenos individuales, organizacionales, sociales y políticos (…) En resumen, el estudio de caso permite una investigación que conserva lo holístico y el sentido característico de los eventos de la vida real tal como ciclos de vida individual, organizacional y procesos administrativos, cambios barriales, relaciones internacionales y la maduración de industrias. (Yin, 1994, p. 3)

En línea con lo anterior, además de encontrar causalidad en las tres condiciones planteadas por Yin en tanto que la experiencia a analizar es contemporánea y redunda sobre el acaecimiento de circunstancias de la vida cotidiana, en nuestro abordaje también prevalece la pregunta por el cómo en tanto su carácter explicativo el cual requiere trazarse en el tiempo de manera más o menos descriptiva. Al respecto, Yin señala que “una pregunta "cómo" o "por qué" está preguntándose acerca de un conjunto contemporáneo de eventos sobre los que el investigador tiene poco o ningún control” (1994, p. 7).

Ahora bien, frente a esta metodología entre otras con las que guarda relación por el carácter cualitativo, muy a menudo se advierten preocupaciones y prejuicios entre los que se pueden encontrar, por ejemplo, que suele entenderse como una herramienta para la fase exploratoria de una investigación formal, que carece de rigurosidad y se inclina a la manipulación de lo estudiado, o que tiende a la generalización y a la extensión de lo informado.

Sobre el particular, Yin es claro en sostener que ante ese tipo de aseveraciones, el cuidadoso ejercicio del estudio de caso tiene como sustancial el examen de eventos contemporáneos en el que las conductas pertinentes no son susceptibles de manipulación, por otro lado, toma distancia con otras técnicas historiográficas o estadísticas, en tanto que prioriza la observación directa y la entrevista, como herramientas sustanciales, así como también propende por una generalización analítica de las situaciones ante las proposiciones teóricas en la materia y evita a toda costa la generalización de resultados ya que su naturaleza no es muestral.

En esa dirección, el autor aporta una sucinta definición de lo que significa esta estrategia de investigación, la cual consideramos línea base en el diseño metodológico:

> Un estudio de caso es una pregunta empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de vida real, sobre todo cuando los límites entre el fenómeno y contexto no son claramente evidentes. (…) La pregunta de estudio de caso cubre con la técnicamente distintiva situación en cual habrá muchas más variables de interés que apuntes de datos, y como resultado confía en las fuentes múltiples de evidencia, con datos que necesitan converger en una moda triangular, y como otro resultado beneficia el desarrollo anterior de proposiciones teóricas para guiar colección de los datos y análisis. (Yin, 1994, p. 09)

En síntesis, el estudio de caso procede con elementos teóricos previamente recogidos y no necesariamente grandes teorías, con propósitos que cumplir o proposiciones e hipótesis que demostrar, como caso propende por la unidad de la situación real a estudiar bien sea simple o múltiple, funciona con datos cuantitativos o cualitativos, propende desde su diseño por construir validez y fiabilidad tanto en las herramientas que emplea, como en las evidencias o datos y por supuesto, en los resultados que concluye.

Dicho esto, es preciso indicar que nuestro estudio de caso se configura como simple, dado que representa un caso crítico que pone en tensión la literatura que se cierne sobre el fenómeno de la desescolarización como se espera evidenciar, aunado a que es un caso único y significativo por las características que comporta en relación a otras experiencias familiares e individuales, la de una familia en los que cinco de sus seis miembros cada uno en su momento, se desvincularon de la educación escolar y optaron por un modelo propio familiar de educación sin escuela.

En virtud de ello, el criterio metodológico por el que se considera que la orientación de este trabajo reúne las condiciones para circunscribirse en la estrategia y desarrollar un estudio de caso, pasa por la necesidad de poner de relieve un fenómeno vigente desde una experiencia vital concreta, a la que se puede acceder en aplicación de técnicas y herramientas como las anteriormente mencionadas y otras que se describen a continuación.

4.2. Para un caso, una caja de herramientas

De acuerdo con lo señalado acerca de la investigación cualitativa, el proceso de investigación realizado incorporo la entrevista, un instrumento que abre un panorama de posibilidades importantes en términos de diálogo social y de la identificación de elementos que únicamente podrían ser vistos en esa dinámica de la interacción social por lo que siguiendo a Verd (2016) los datos que se generan en la entrevista son producto de la construcción y producción que se realiza en el mismo momento de la interacción, lo que sitúa a este instrumento en una naturaleza híbrida entre la conversación natural y la conversación profesional. Lo primero en términos del diálogo no rígido y de la situación de confianza que requiere; lo segundo entendiendo que en toda investigación la entrevista será controlada y sistemática conforme los objetivos trazados.

Para Fernández Carballo (2001) por su parte, la entrevista es un “instrumento de análisis para la comprensión de los fenómenos sociales desde una perspectiva integradora y total” (p.14), en ese sentido se busca desde el fluir espontáneo de la conversación, mediado por un guion orientador, comprender y captar la riqueza de significados alrededor de la experiencia de esta familia.

Como ya se indicó, la unidad social referida en este caso es de miembros de una misma familia con quienes se desarrolló una guía que contiene una agenda de temas que permita la construcción social del discurso, haciendo emerger en la comunicación, los significados que para cada integrante tiene la experiencia formativa familiar. Dicha guía de entrevista se clasifica como semiestructurada

dado que se aplica de manera flexible y se modifica según las respuestas libres y abiertas de los entrevistados; siendo así que en el proceso se ingresan nuevos temas, preguntas, cambios de orden, todo en aras de acercarse lo más posible al objetivo propuesto.

Adicionalmente, sobre la entrevista es importante decir que en sí misma es una forma de conocimiento y que dentro de esta investigación se reivindica ya que los saberes que posibilita construir son únicos e irrepetibles dado que son producto de la interacción que se genera. Es allí donde se pone en juego como señala Piovani (2018) una relación social en donde se genera una verbalización de la apropiación individual de la experiencia colectiva, en este caso de la familia en estudio, de modo que asumirla como forma de conocimiento es dar relevancia a los significados que se atribuyen a las experiencias de cada persona y en ese proceso de diálogo fluido, el resultado del procesamiento de las entrevistas, busca ser un texto negociado con los participantes.

En resumen, la configuración interna de la entrevista semiestructurada no exige un rígido cuestionario de preguntas invariables sino más bien se entiende como la implementación de una guía flexible de preguntas abiertas movilizadoras.

Por otra parte, la metodología adopta dentro de su colección de técnicas, la entrevista grupal o colectiva en el entendido de que posibilita el diálogo alrededor de un tema común o unidad discursiva sin que sobre esta se pretenda principalmente la discusión como ocurre por ejemplo con el grupo de discusión, sino el conocimiento de las versiones formadas por sujetos comunes sobre un tema que le es familiar, toda vez que como señala Verd (2016):

> Es importante distinguir la entrevista grupal de los diferentes formatos de discusiones en grupo, que se sostienen en una lógica epistemológica diferente. En el primer caso no se pretende que haya una discusión o contraste de pareceres entre las diferentes personas, como sí sucede en las discusiones en grupo. En la entrevista grupal se tratará normalmente

> con personas que forman parte de una misma unidad social (miembros de una misma familia, trabajadores de una misma empresa, jóvenes de un mismo grupo de pares) que se entrevistan colectivamente con el objetivo de hacer partícipes a distintas voces en un mismo discurso. (p. 10)

Aunque lo anterior no restringe efectuar el contraste entre los significados que puedan emerger del ejercicio de agrupación, en definitiva, la caja de herramientas para el abordaje del estudio de caso simple, la integra la aplicación de entrevistas de carácter semiestructurado orientadas por un formato de guion específicamente definido tanto para padres como hijos respectivamente, complementado con la realización de una entrevista grupal a la mayoría de los miembros del núcleo familiar.

4.3. Proceder e Itinerario del análisis de la investigación

En esa dirección, antes de dar paso a la perspectiva de análisis implementada, resulta indispensable describir los caminos y con seguridad las dificultades que se han tenido que sortear en el desarrollo metodológico de la investigación, se hace referencia a que una vez esbozadas las técnicas y diseñados los instrumentos, la recolección de los datos supuso algunos desafíos en cuanto a que la familia objeto de su aplicación, se encontraba geográficamente dispersa entre Bogotá y Cundinamarca, lo que implicó optar por una modalidad híbrida consistente en, por una parte, efectuar la entrevista virtual con el padre y la madre de familia ante la imposibilidad del desplazamiento a su lugar de residencia, mientras que con dos de los hijos mayores de edad residenciados en Bogotá, fue posible el encuentro presencial con ocasión a la entrevista de cada uno por separado.

Finalmente, dada la imposibilidad de desarrollar un grupo focal como dinámica de interacción presencial tal cual estaba diseñado el instrumento inicial, se optó por incorporar una entrevista grupal, de tal suerte que el arreglo metodológico resultó en una conversación virtual que coincidió en que para el día de su realización, la

familia se encontraba reunida luego de varios años sin hacerlo, permitiendo además del encuentro, la facilidad en la interacción y que la atención entre ellos estuviera presente. Habida cuenta de lo anterior se espera como resultado del relato obtenido teniendo en cuenta que el material de las entrevistas registrado inicialmente en audio fue transcrito de forma natural, es decir, intentando conservar el sentido y la literalidad original.

Ahora bien, antes de introducir la perspectiva de análisis adoptada, es preciso traer a colación una definición respecto a lo que supone el análisis en la investigación social de carácter cualitativo. Al respecto, Miguel Valles (1999) en su libro *Técnicas Cualitativas De Investigación Social* nos dirá que:

> En sentido amplio, cualquiera de las convencionales fases del proceso investigador puede conceptuarse como analítica, pues ya desde el comienzo de la llamada formulación del problema que se estudia el investigador va diseccionando el fenómeno en cuestión. Y la tarea de plantear y resolver interrogantes no cesa hasta la presentación de los resultados de la indagación. (…) corrientemente se entiende por análisis la utilización de una serie de procedimientos y técnicas, una vez obtenidos los datos. (p. 340)

Siguiendo a Valles, si bien el análisis se circunscribe a una fase de investigación en el entendido de que es una operación que suele ser permanente, para efectos de la comprensión frente al qué hacer con el material obtenido, el análisis al que se hace referencia es la sistematización o codificación de datos según las fuentes de la investigación o como lo sostiene también Schettini (2015), es aquella actuación que supone “(…) diversas formas del tratamiento de la información recogida en la tarea de campo” (p. 28).

4.4. La Teoría Fundamentada como perspectiva de análisis

En virtud de lo anterior, resulta sustancial indicar que dentro del vasto espectro de modelos de análisis en investigación social ampliamente conocidos y que los autores anteriormente referenciados coinciden en destacar como la inducción analítica (IA) promovida por la Escuela de Chicago, el estudio etnográfico, así como el análisis de contenido anglosajón o el análisis del discurso posestructuralista, este trabajo encuentra sugerentes las técnicas y herramientas correspondientes a la codificación abierta y selectiva de la *Grounded Theory* o Teoría Fundamentada, en el sentido de dejar hablar los datos a través de la descripción e interpretación, es decir, mediante un análisis que suscite la emergencia de categorías que le den sentido tanto a las narraciones obtenidas por parte de los miembros de la familia en cuestión y porque no, a novedosas posturas respecto a la desescolarización.

Es a esto a lo que se refiere el enfoque de la teoría fundamentada, el cual tiene la finalidad de permitir que los investigadores sociales desarrollen o generen teorías y conceptos sociales sin que solo se orienten hacia el desarrollo o verificación de teorías previamente establecidas, lo cual cobra relevancia en autores de esta corriente como Taylor y Bogdan, (1987) para quienes el análisis de los datos cualitativos implica ciertas etapas diferenciadas. La primera es una fase de descubrimiento en progreso: identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones. La segunda fase, que típicamente se produce cuando los datos ya han sido recogidos, incluye la codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio. En la fase final, el investigador trata de relativizar sus descubrimientos, es decir, de comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos, valga precisar que si se tratara de la aplicación a rajatabla de dicha metodología como si fuera una receta, para lo cual este no es el caso, a esta última fase corresponde la selección de fuentes o documentos adicionales para el análisis en el estudio.

Para dicha sistematización de datos resultó fundamental diseñar e incorporar un instrumento de tabulación de codificación abierta, mediante el cual se consiguiera

registrar y decantar los datos, tarea que implicó siguiendo la ejemplificación de Bonilla Miguel y López Ana (2016), un trabajo interpretativo de diferenciación de los datos brutos susceptibles de hacer imputación, frente a aquellos que requirieron de agrupación de categorías, hasta conseguir en ambos casos un relacionamiento cada vez más significativo de categorías que fueran dando forma a un tratamiento descriptivo-explicativo de la información.

En el siguiente gráfico, se puede ilustrar de mejor manera el instrumento de matriz de análisis empleado, en la que se incluye tanto la instancia previa de recolección como una posterior de pre-codificación dentro de la cual concurren la imputación de expresiones de los entrevistados, la codificación que hace el investigador, junto a categorías preexistentes en la literatura disponible a din de la emergencia del tercer momento de agrupación y priorización de categorías entre sí, mediante las cuales se decanta la experiencia formativa emprendida por la familia en el estudio de caso.

MATRIZ ANALISIS DE DATOS CUALITATIVOS								
Codificación abierta de datos								
Pimera pre-fase			Segunda pre-fase			Tercera pre-fase		
Datos brutos registrados	**Recolección de datos**		**Precodificación de datos**		**Codificación libre de datos**	**Codificación de datos**		**Emergencia Teorica - datos logrados**
ENUNCIADOS Y EXPRESIONES (Ideas iniciales, nociones comunes, reflexiones)	**FUENTE** (autoría, rol, tecnica, fecha)	**CIRCUNSTANCIA O INCIDENTE** (instrumento: Cuestionario / notas)	**Opción 1 CODIFICACION IN-VIVO** (expresiones y el lenguaje de los participantes)	**opción 2 PRECODIFICACION** (subjetividad inductiva del investigador)	**CATEGORIAS EXISTENTES** (literatura de referencia)	**FAMILIA DE CATEGORIAS** (agrupación entre categorías)	**CATEGORIA CENTRAL** (priorización de categorias entre sí)	**DESCRIPCIÓN-ANALITICA** (integración en un relato explicativo - conjunto de proposiciones)

Fuente: Elaboración propia. Gráfica 2.

En ese sentido, dentro del refinamiento de los instrumentos anteriormente señalados, la disposición del siguiente capítulo de análisis de la información obedece en parte a la agregación de preguntas por etapas cronológicas intuidas en la formulación de los cuestionarios de las entrevistas, de modo que pudiera revelarse la relación de sentidos atribuidos a los diferentes ámbitos de la experiencia.

5. CAPÍTULO 5.

Análisis y resultados de la experiencia en educación desescolarizada

Antes de iniciar el análisis, es importante situar la composición de la familia, definiendo los rasgos que constituyen la unidad del estudio de caso en sus aspectos personales, espaciales y socioeconómicos, mientras se describe también, la suerte de circunstancias que llevaron al encuentro con su experiencia.

5.1. Devenir familia educadora. Caracterización compleja de un caso simple

El primer acercamiento a la familia se dio hacia el año 2014 en medio de un contexto de organizaciones sociales juveniles y movidas culturales que por entonces tenían lugar en localidad de Kennedy de Bogotá, la familia en su conjunto hacía parte de un colectivo que se llamaba Amaranto Latino y que entre otras cosas, se dedicaba a desarrollar actividades de agricultura urbana en un espacio habilitado por la Secretaría de Integración Social, en el marco de la administración de la Bogotá Humana, en un Centro de Desarrollo Comunitario en el sector de Timiza.

El encuentro se dio por la coincidencia de espacios en los que concurrían diferentes expresiones organizativas de carácter local. Sin duda estos espacios de confluencia como el hoy humedal la Tingua Azul o la Agencia de Comunicaciones Techotiba,[10] ambos escenarios promovidos por un proceso local de carácter comunitario conocido como la Minga Techotiba, marcaron en cierta medida las acciones emprendidas en relación a la educación sin escuela y el posterior relacionamiento con el tiempo; para ellos en el hecho de vivir una perspectiva de educación distinta, como en la inquietud por explorar aún más ese campo de

[10] Por *"Techotiba"* o *"Techotiva"* se entiende la referencia patronímica con la que habitantes y organizaciones de la localidad de Kennedy en Bogotá, reivindican la ancestralidad del territorio a propósito de la refundación que recibió esa zona de la ciudad con ocasión a la visita que a inicio de los años sesenta hiciera el presidente estadounidense John F. Kennedy en el marco del programa Alianza para el Progreso.

conocimiento y acción que tendrá como punto de confluencia y resultado el presente trabajo monográfico.

Por su parte, la familia de la que Judith López mujer de 46 años y Julián Buitrago de 38 años de edad, son los referentes materno y paterno respectivamente, es una familia funcional con una condición socioeconómica estable de ingresos y oportunidades regulares. Está conformada por seis miembros compuesta por dos adultos y cuatro hijos quienes son a saber, Jonatan David Sánchez López el mayor de ellos con 24 años, le sigue Amada Sánchez López con 22 años, Juan Daniel Sánchez López con 19 años y, por último, León Gabriel con 14 años de edad.

Entretanto, los cuatro son hijos de un padre cuya paternidad no ha sido ejercida activamente por lo menos dentro del periodo de indagación, en todo caso, Jonatan, Juan Daniel, Amada, y León, tuvieron su paso por la educación escolarizada en institución educativa pública en la ciudad de Bogotá y a su turno, fueron también desvinculados escolarmente compartiendo también el hecho de haber iniciado, en el seno de la familia y a diferentes tiempos conforme su rango de edad, lo que hemos acuñado como **experiencia formativa familiar**, para referirnos al ámbito temporal en el que se desenvuelve la dinámica de escolarización/desescolarización, que no tiene que ver exclusivamente con la práctica comúnmente ligada a la educación en familia sino que acá denominamos **familia educadora** para efectos de situar el ámbito espacial por el que atraviesan todos los acontecimientos; en ambos casos, dada la trayectoria expresada por ellos en el proceso de educación sin escuela, se puede evidenciar un itinerario de prácticas, lugares y circunstancias diversas que llevaron a disgregar a los integrantes de la familia con ocasión a la llegada de la mayoría de edad para los tres hijos más grandes, y con ello el ingreso de Jonathan y Juan Daniel a universidades públicas con sede en la ciudad de Bogotá, mientras que en Amada el regreso a la ciudad sería más temprano[11], toda vez que como familia habitaban en el municipio de Anolaima, Cundinamarca en donde aún permanecen Judith,

[11] A este nivel, es preciso indicar que dada la circunstancia personal y familiar de Amada que escapa al alcance de la indagación, no se pudo contar con su concurrencia en esta investigación.

Julián y León, este último el más joven de la familia y quien actualmente se encuentra certificando el grado octavo en una institución educativa en modalidad virtual.

Por su parte, Judith López es una mujer artesana y madre cabeza de hogar. Al no haber cursado la formación escolar regularmente como sus hijos, consiguió hacia el año 2018 obtener el título de bachiller en el municipio de Sogamoso, ciudad en la que la familia vivirá durante dos años. Judith se ha dedicado desde muy temprana edad a los oficios, desde donde apropio saberes en bisutería, joyería, cosmética, ocupaciones con la que ha conseguido sacar adelante a sus hijos asumiendo plenamente su crianza y cuidado, tras la separación de quien sería su pareja y padre, tiempo antes de conocer e iniciar una relación con su actual pareja Julián Buitrago, quien no solo sostendrá una relación inicial con los chicos por el rol que desempeñaba en el mencionado CDC Timiza y quien goza del reconocimiento que le atribuyen los hijos de Judith como su figura paterna, tal como lo expresan los relatos de las entrevistas.

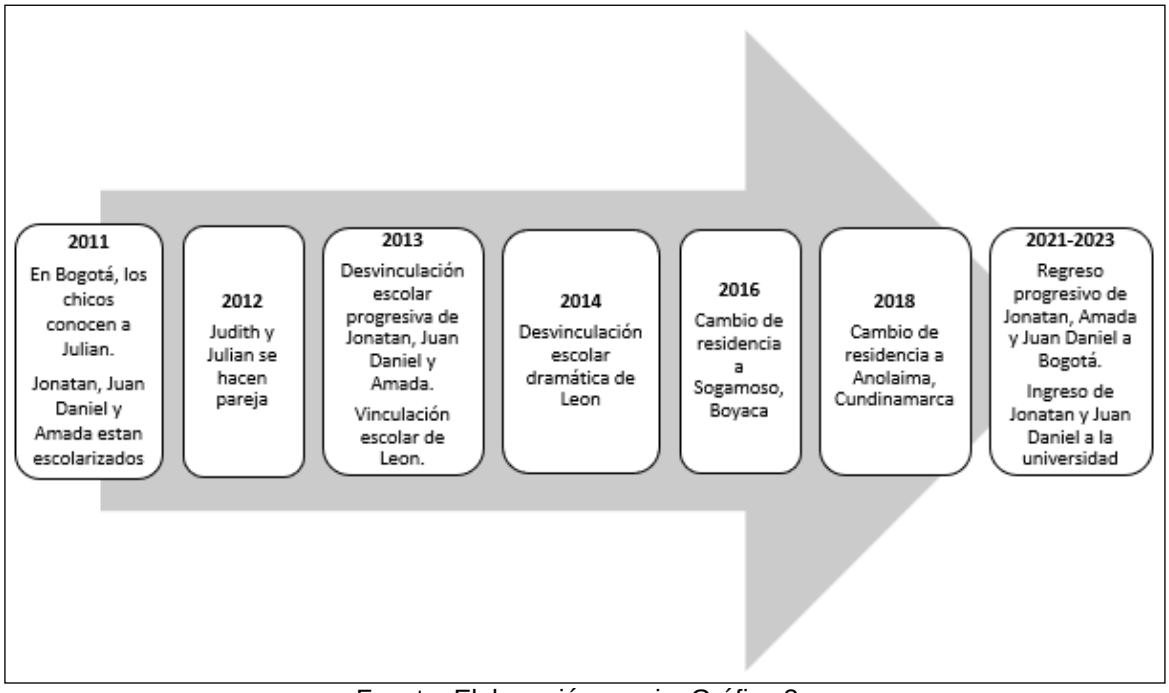
A su turno, Julián Buitrago es licenciado en filología clásica con énfasis en latín por la Universidad Nacional de Colombia, actualmente ejerce como docente de carrera en el área de español en Cundinamarca desde el año 2018 fecha en la que la familia se desplaza al municipio de Anolaima debido a su nombramiento en dicha localidad. Anteriormente, además de ocupar un cargo público como gestor de juventud en la localidad de Kennedy desde la Secretaría Distrital de Integración Social, se desempeñó como gestor cultural de la biblioteca comunitaria ubicada en el mismo CDC Timiza, “ahí pasan cosas” (Entrevista en modalidad virtual 26-07-2023, p. 8) será la expresión usada por Judith para referirse al sitio en el que, sin duda por lo descrito hasta acá, guardan un vínculo muy fuerte a nivel familiar.

Entretanto, es de resaltar de los chicos algunas habilidades y gustos identificados tanto discursivamente durante las conversaciones como en los espacios previamente compartidos. Los cuatro desarrollaron muy ágilmente la tendencia deportiva del Parkour que concibe el medio urbano como obstáculo, consiguiendo agruparse entre pares en torno a su práctica. León, Juan Daniel y Jonatan

mantienen un gusto por el estudio y cultivan una gran habilidad para las manualidades y el dibujo. Por su parte, Juan Daniel y León se han inclinado por la programación e interesado en aprender lenguas extranjeras, mientras que Jonatan además de malabares, sabe ilustración y en general todos han construido una muy intensa relación con la literatura, incluso en el caso de León tanto como para querer dedicarse a la escritura.

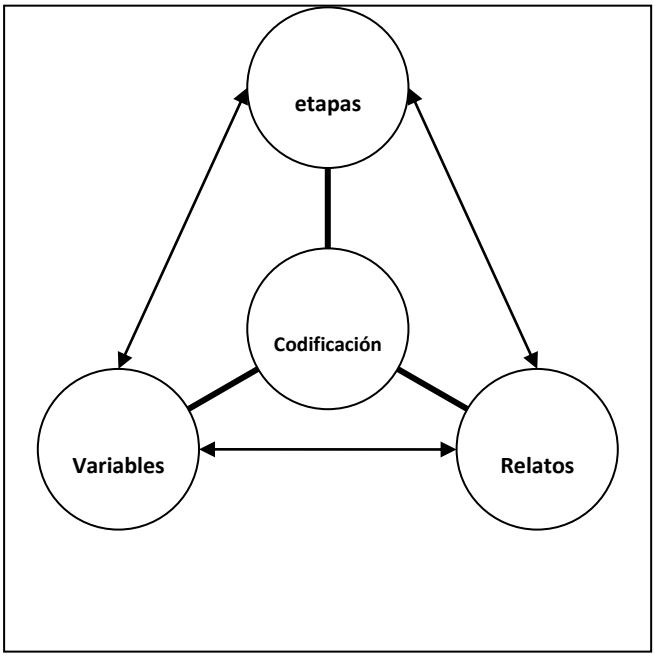
Entre ellos, tanto en los padres como en los hijos, ahí una relación fluida que se manifiesta en la capacidad de reconocer y destacar características en el otro casi siempre positivas, de esto se pudo dar cuenta la entrevista grupal donde fue posible evidenciar que Julián atribuye a Judith su capacidad disruptiva, Judith en Jonatan su sentido crítico, mientras que Julián y Juan Daniel destacan de Jonatan su capacidad para estar enfocado. Asimismo, Judith destaca de Julián su paciencia y recursividad a la hora de enseñar y Jonatan y Juan Daniel coincidieron en que Julián es alguien muy dispuesto. De Juan Daniel dirá Judith que es insaciable desde el punto de vista del conocimiento, lo que secundará Jonatan para quien su hermano es intenso y curioso. Finalmente, de León expresaran su juventud como elemento característico y muy particularmente Julián señalará su dominio del lenguaje, al tiempo que Judith precisara su capacidad didáctica de transformar cosas. Valga enunciar que muy seguramente la razón de que, Amada, la única hija mujer, no hubiera sido aludida en el ejercicio, puede estar ligado a que no estuvo presente dentro del proceso de la investigación.

Para ahondar aún más en la caracterización, se presentan otros elementos de contexto social y espacio temporal en los que se ubican aspecto relevantes de la trayectoria familiar. En el siguiente gráfico, de izquierda a derecha se sitúa una cronología de lo que serían las etapas clave de la experiencia formativa; los dos primeros recuadros corresponden a sucesos enmarcados en la etapa de escolarización de los hijos correspondientes a los años 2011 y 2012, los dos siguientes recuadros al momento de desvinculación escolar entre los años 2013 y 2014. Por último, el tránsito de la educación sin escuela desde el 2026 hasta la actualidad.



Fuente: Elaboración propia. Gráfica 3.

Ahora bien, situado el contexto y las características sociales, familiares y personales que emergen al estudio de caso, en lo sucesivo la intención consiste en analizar la experiencia formativa a la luz de las inferidas etapas de *escolarización*, *desvinculación escolar* y *educación sin escuela*, dando ingreso a las variables o incidentes concebidos como dificultades, barreras, riesgos, limitaciones, capacidades, logros, fortalezas, lecciones, oportunidades, expectativas, conflictos y recomendaciones, que se expresaron a cada momento del proceso de desescolarización en los integrantes de la familia, de modo que en cada caso, de menor a mayor frecuencia y según la etapa, se despliegue la categorización que subyace a la información obtenida en permanente diálogo con los relatos y que al final del capítulo se registra gráficamente a fin de revelar la intensidad y contrastes que denota el comportamiento de la triangulación.



Fuente: Elaboración propia. Gráfica 4.

5.2. Familia y escolarización: lejos de abandono es contención

Lo que experimentaron los hijos de la familia al vincularse formalmente al sistema escolar coincide aunque sea una posición distinta de aquellos que debían diariamente asistir a la escuela, con una profunda sensación de malestar y zozobra, sentidos que se ponen de relieve con ocasión a la indagación de la dificultades de la escolarización, que muy claramente se encuentra expresada en las palabras de Jonatan quien por su edad fue el primero tanto en ingresar a la escuela como en desvincularse de esta cuando cursaba sexto grado, así como también una frustración que él describe de la siguiente manera.

> (…) el profesor dictaba y me enredaba, pero a mí en general me iba muy bien con las notas, yo participaba mucho en clase, en las evaluaciones subía bastante el promedio, pero hubo un año en el que me tocó una profesora de matemáticas que jodía (sic) mucho por el cuaderno entonces ya para lo último dije, me toca sacar una nota muy alta, pues dije, sería

> convencer mucho a la profesora para sacar una nota muy alta. Es mejor dejarlo este año y ya por qué pues yo no sé si en ese momento, creo que todavía está, qué así se pierda una materia uno pasa al siguiente grado. Sí, ahí perdía solo esa, pero igual fue como que aquí lo dejamos. Y al siguiente año pues también fue como que ya no había tanto interés en seguir en ese colegio. Por ejemplo, a nosotros nos enseñaron la suma de fracciones, multiplicación y división. Fue así como desde cuarto hasta sexto que fue cuando yo me fui, 6 años viendo lo mismo para que la profesora me rajara porque el cuaderno no estaba lindo, que visaje (sic). (Entrevista modalidad presencial. 11-08-2023, p. 4)

Por otra parte, la experiencia de León, el menor de los hermanos y su paso por la escuela en el año 2014 aunque corto, será el episodio que traerá las consecuencias más relevantes de la escolarización, que Judith cuenta de esta manera:

> Estaba en una época en que todo era por qué, todo el tiempo quería saber el porqué de las cosas, que para qué las hacía y la profesora decía que eso era una forma de rebeldía y que uno no debería permitir que los chicos crecieran así, yo dije no, tampoco, eso es lo que quiero. Él no se sentía allá cómodo porque no lo dejaban como tener su proceso individual, o sea, no podía dibujar, no podía hablar con los otros niños, tenía que sentarse. Bueno, como todo muy restringido y no había tenido esa experiencia, entonces nos dijo que lo retiráramos y pues para mí desde el principio fue claro que ese no era un proceso definitivo, o sea, que era para que él

> conociera y decidiera y él se retiró y ahí sí reportaron (Entrevista en modalidad virtual 26-07-2023, p. 13)

A su vez, se pudo contrastar en las palabras de Jonathan y Julián que, a diferencia de los demás hermanos, Amada sería la única que intentó permanecer en la escuela más por su relacionamiento y socialización con amigos, que a razón del rendimiento escolar (Julián Buitrago. Entrevista en modalidad virtual 26-07-2023, p. 13).

Más tarde, al indagar por el sentido que atribuían a la escuela convencional en la entrevista grupal, se pondrán de presente imágenes y nociones como las de "cárcel", "cosa anquilosada con gran potencial", "opción necesaria para muchos e insatisfactoria para otros", "escenario de disputa", mediante los cuales los integrantes de la familia van a representar y conferir sentido a la dramática experiencia que significó la escolarización.

De esa primera etapa se puede extrapolar que aun cuando intervinieron factores internos de la cultura escolar como la socialización entre pares, las calificaciones, la disciplina escolar entre otras, estos elementos fueron leídos y entendidos en un contexto familiar en el que tanto Juan Daniel como Jonatan reconocerán que sería su madre Judith y en parte Julián, quien a través del diálogo con ellos tomarían la decisión consensuada del retiro de la escuela, algo que en el estudio de estos temas no es común de encontrar y es que la deserción escolar esté mediada por un acto reflexivo que antes de representar abandono escolar, se manifiesta como un acto de contención familiar y protección que como cualquier decisión, tendrá unos efectos bien importantes en la experiencia formativa.

De ahí que una de las categorías que resulta del análisis, para entender esta situación sea la de **percepción del fracaso de la obligatoriedad escolar,** refiriéndose a la forma a la que responden sentidos como el de la prescripción médica con ocasión a un supuesto diagnóstico de la profesora de León sobre su comportamiento (Judith López, Entrevista en modalidad virtual. 26-07-2023, p. 14), la insatisfacción de la valoración del rendimiento escolar y la percepción de

problemas de aprendizaje a causa de la dislexia y la nula integración en el ambiente escolar de Jonatan, como a la frustración y miedo que le producía a Juan Daniel la escuela dado que al percibir en su desarrollo dislexia y un déficit de atención “querían medicarme y a mí me daba muchísimo miedo el colegio, o sea, yo recuerdo que me inducía vómitos para no ir, igual me tocaba” (Entrevista modalidad presencial. 11-08-2023, p. 23).

Lo que van a poner de manifiesto las imágenes de la experiencia escolar de Jonatan, Juan Daniel y León, es que dificultades de aprendizaje como la dislexia y el déficit de atención sean **deliberadas prescripciones escolares** que no obtengan el tratamiento adecuado y la remisión profesional necesaria, fungiendo como un obstáculo en el aprendizaje, proclive a la desvinculación de los estudiantes y que en este caso más que de atención profesional, fue paliado por la familia mediante un aprendizaje libre durante el proceso de educación sin escuela tras su eventual cese escolar.

No obstante, Judith y Juan Daniel serán quienes pondrán en discusión la ausencia de rigidez y de estructura respectivamente, haciendo alusión al formato disciplinado y estandarizado que supone la escuela convencional, pero refiriéndose a ello como una posibilidad dentro de la transición de educación sin escuela.

A este momento de escolarización frustrada como se puede entrever, sobrevienen dificultades en la experiencia relatada por los chicos y sus padres, que patenta el sentido negativo atribuido a esa circunstancia familiar que, a diferencia del concepto comúnmente asociado al fracaso escolar, detona en la experiencia familiar esfuerzos y maniobras optando por un enfoque educativo alternativo, con todas las peripecias y obstáculos que esto pudo acarrear.

5.3. La trama de la desescolarización: la escuela convencional en conflicto

La desvinculación escolar progresiva de los chicos durante los años 2012 - 2014 consecuencia de las dificultades antes enunciadas, ante todo confirma ser una

decisión a favor de la **estabilidad familiar por cohesión**, de sus integrantes y una decisión en contra de la obligatoriedad de la educación por antonomasia escolar, condiciones estas del horizonte de la desescolarización como un proyecto de extrañamiento de la escolaridad, pero que también implicó un posicionamiento frente a la expectativa de la educación que traería consigo unos desafíos importantes sobre el que hacer y a su vez, una reactiva respuesta por parte de la institución educativa a la que iba el menor de todos, León.

Los riesgos a la desescolarización no tardaron en aparecer o por lo menos así lo repentizan todos los integrantes de la familia salvo León que por su edad, no recuerda el episodio del que él mismo fue protagonista y que detonó su temprana desvinculación. Julián lo recuerda así:

> (…) era como una situación de la coordinadora con León, que fue muy diciente y es que él no hace caso quién lo había llevado al salón de ella para ver por qué no trabajaba en clase, que le había pedido que hiciera unas planas que él hizo una y dijo, ya no más y que ella dijo, bueno, haz otra y te dejo jugar con un rompecabezas, algo de madera que ella tenía y que se dio cuenta que le había llamado la atención y él le dijo listo, él hizo la segunda, él dijo, bueno, ahora voy a jugar y ella le dijo, no haz la tercera y jugamos él dijo no tú me mentiste y ya no le volvió a hacer caso.
>
> Claro, en la casa, en ese momento, lo que nosotros le decíamos era totalmente confiable y si algo era no, pues ya sabía no y sabía por qué, cuando ella le dijo algo, o sea, él se dio cuenta que ella le dijo mentiras. Entonces él dijo, no es una persona confiable, ya no acuerdo contigo, no voy a hacer algo que no me gusta a cambio de nada, solo para darte gusto, entonces eso para la orientadora, en ese momento fue insubordinación.

> Y eso se lo contó a Judith y cuando Judith me comentó yo le dije no, pues no tiene sentido que vuelva. Él que quiere, no, él no quiere volver, pues que ya no vuelva. Ni siquiera lo retiramos, sino simplemente no volvió y al mes, más o menos llegó una citación a la casa del Bienestar Familiar por abandono presencial por desescolarización y eso fue un trámite, porque pues Judith fue hasta la citación, explico todo el proceso de escolarización, pero ya no la escucharon. (Entrevista en modalidad virtual 26-07-2023, p. 15)

Llama la atención que un acto muy común al interior de la escuela tipificado como indisciplina que se suele sancionar con citación de acudientes, anotación en el observador o remisión a la oficina de orientación, haya tenido el tratamiento institucional dado por la profesional en mención, que llevaría a la deserción escolar.

A raíz de la salida de León de la institución educativa a la que asistía, fue reportado ante el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y el caso, a diferencia del de sus hermanos, no solo es la medida de un reporte de deserción selectivo so pretexto de la prelación que tiene la primera infancia al derecho a la educación por sobre otros, sino que se traduce en la inspección educativa infantil que ejerce el mencionado instituto, con protocolos estandarizados que como se deja ver en el incidente, no responden a realidades concretas como la de una desvinculación decidida, y que acudiendo a la palabras de la propia Judith, la citación ocurre de la siguiente manera:

> El día que fuimos, la primera vez que yo fui que no me escucharon, o sea, la displicencia de los funcionarios *(…)* es una cosa aterradora porque cuando yo les digo que soy vendedora informal, entonces ellos cogen al niño, le hacen exámenes de talla, peso, le revisan los dientes y lo que yo

> entendí ese día es que si lo hubieran encontrado, no sé con problemas de salud, de desnutrición, que si hubiera tenido algo así ahí mismo te la clavan toda *(sic)* o sea, te inician un proceso para separarte de los chicos. Bueno, afortunadamente no hubo problema ese día ya cuando nuestra amiga la abogada presenta la tarjeta, les explica lo mismo que yo les había dicho, a ella sí le prestan atención, firman un documento y ya, luego pues queda pendiente la visita, pero después de la visita nunca más nos dijeron nada (Entrevista en modalidad virtual 26-07-2023, p. 19)

Ese riesgo va a revestir como se advierte en el relato de Judith, una serie de prejuicios y estigmas que responden casi todos a los movilizadores del fenómeno de la deserción escolar, pero también a la capacidad de afrontamiento de Judith como madre biológica esta vez, para preparar una estrategia que incluiría su concurrencia a la citación con León y en compañía de una amiga abogada quien además de ir en representación de sus intereses, integraba una colectividad llamada Mujeres Bachué, organización que incluía dentro de su accionar la crianza responsable y que en la familia compuesta por la abogada Judi, su pareja Hernán y su hijo Ikal estaría reflejada en la práctica de educación sin escuela, lo que se convertiría en una auténtica **defensa legal de la desescolarización**.

Tal estrategia usaría la ausencia de reglamentación normativa de la educación sin escuela en arreglo de la interpretación constitucional del derecho a la educación, lo que posibilito legitimar la acción educativa a expensas del sistema escolar, lo cual no hubiera sido suficiente en las palabras de la madre como en efecto ocurrió, tanto como en las de una profesional del derecho, lo que a simple vista plantea la paradoja según la cual una madre vulnera el derecho educativo de sus hijos a estar escolarizados, cuando asume dentro de su crianza responsable la educación de los mismos; pero no se vulnera a una madre cuando se le desconoce su trabajo de cuidado y no se le escucha, a menos de que se presente con su abogado que diciendo lo mismo, este último corre como riesgo el de faltar a la verdad procesal

y a la legalidad de una actuación de oficio estatal, sobre una educación que en la legislación es ambigua.

A este nivel, resulta ilustrativo que ante la solicitud de Judith por encontrar sentido a lo que estaba ocurriendo, tras la citación, aquel lío jurídico será, aunque con temor, superado de manera notable por el entorno familiar pues con ocasión a la inminente visita domiciliaría, aunque inesperada de la funcionaria del ICBF, relata Julián:

> Un día de repente llega por sorpresa una mujer de visita a la casa, tocan, no es que yo vengo del Bienestar Familiar a verificar el proceso de educación de los niños. Judith en ese momento, estaba en casa, pues le abre, la hace seguir y la invita a comer. Judith le dice me espera un momento justo estoy ocupada, terminando lo que estaba haciendo y ella se queda ahí hablando con los chicos. León, pues era muy chiquito, pero él siempre ha hablado muchísimo, se pone a hablar con ella, le pone música, ella empieza a hablar con los chicos y se sorprende del vocabulario que tienen, de las cosas que están haciendo y se sienta ya después con Judith, hablan y dice, bueno, y el que está aprendiendo, cómo aprendió eso, a qué colegio van o con qué profesor. Bueno, la idea que tenía era que tenían profesores pagos, que les enseñaban cosas (...) quedó muy interesada con el proceso viendo que no era una cuestión de sentarse a adoctrinar y a adquirir una información, sino simplemente que se estaban desarrollando plenamente con acceso a un montón de posibilidades. Después de eso, como le toman una firma a Judith, le dejan un documento y ya. Nunca más vuelven a molestar con nada. (Entrevista en modalidad virtual 26-07-2023, p. 17)

Este acontecimiento surtido por la familia hasta la actualidad estará sopesado por la necesidad fehaciente de emprender un proceso educativo con todos los riesgos, ya no solo de tipo legal, sino que van a obedecer al contenido mismo si se quiere pedagógico, de qué enseñar y qué aprender.

En esa veta es posible corroborar que, dentro de las limitaciones, Juan Daniel ha señalado de manera enfática durante las conversaciones, la condición desestructurada del proceso, o la incertidumbre que suponía no tener muy claro que hacer y cómo iniciar una ruta de abordaje del conocimiento. Jonatan por su parte, va a referirse a lo mismo indicando que el proceso fue “un poco caótico” (Entrevista modalidad presencial 11-08-2023, p. 5), situación que se puede entender como inflexión escolar es decir, momento de ruptura según el cual el costo de la decisión de desvinculación escolar significó un no retorno por lo menos para varios de los chicos a la etapa escolar básica y media de la educación formal, lo que implicó afrontar riesgos y limitaciones que antes que revertirse, tenía como propósito proyectarse por fuera de la institución escolar.

Sin embargo, como suele ocurrir con los cambios de la vida cotidiana, hoy todos concuerdan en el hecho de que ese momento de angustia se irá progresivamente superando de forma recursiva, de ahí que en el relato se pueda encontrar que elementos como la literatura, la música, la huerta, los lugares y las personas que fueron frecuentando como familia, robustecieron una apuesta que al decir de Juan Daniel fue de “prueba y error” (Entrevista modalidad presencial 11-08-2023, p. 6) para referirse a lo que ocurría por ese entonces con los tres hermanos mayores.

5.4. En el camino vamos viendo: La educación sin escuela como escuela de la educación

La trayectoria de la familia revela un rasgo crucial dentro de su experiencia educativa que es posible denominar **itinerancia formativa**. Desde el año 2016 la familia de Judith y Julián debido a las oportunidades sobre todo laborales que se le han presentado a este último como asesor pedagógico en el municipio de

Sogamoso, Boyacá y docente de carrera en el municipio de Anolaima, Cundinamarca, han significado la posibilidad de explorar otras espacialidades a nivel familiar con ocasión al ejercicio de la educación sin escuela y, por supuesto, retos y obstáculos en esa misma dirección. La intención a continuación es la de describir explicativamente esos vericuetos de la mano del relato que aportan los integrantes de la familia.

A propósito de los espacios frecuentados por ellos como la biblioteca comunitaria, la huerta, la agencia de comunicaciones, el humedal la Tingua, las instancias de participación como el Consejo Consultivo Local de Niños, Niñas y Adolescentes CCLONNA para el caso de Jonatan, Juan Daniel y Amada, y dentro de esos espacios las permanentes actividades como la olla comunitaria, la siembra, los cine foros y el café literario entre otros, significaron no solo que la educación sin escuela a la que llegaron los integrantes de la familia fuera vaciada de contenido, en el sentido en que no adoptaron un programa o una metodología preestablecida anteriormente como en la educación en familia o el *Homeschooling*, sino que hiciera las veces de capital cultural, no tanto en el sentido que el sociólogo Bourdieu le atribuye sino en la expresión usada por Jonatan para referirse a la materialidad de elementos con la que contaron en el proceso (entrevista grupal 29-09-2023, p. 17), de una deriva que se constituirá en una construcción de sentido pragmática del proceso educativo, en la que se manifestara una solidaridad importante que en palabras de Judith significó que: “si no hubiera tenido en ese momento una red de apoyo, de amigos, de compañeros, maestros que hubieran cómo proporcionado un tejido en el cual podía también un poco como sustentar este proceso, no creo que lo hubiera logrado hacer” (Entrevista en modalidad virtual 26-07-2023, p. 11). de ahí se aduce que la educación sin escuela fuera una disrupción de la normalidad y un significante activo de la familia, su cotidianidad y el aprendizaje.

Por su parte, Julián recuerda que es casi indisociable el proceso educativo de la construcción familiar, lo que les va a merecer concebir la familia que integran como “caótica”, “pragmática”, “flexible”, “ecléctica”, “mutante”, usando los términos

empleados, lo cuales coincide con las expresiones atribuidas a la experiencia formativa.

De este universo se identifican fortalezas que sobre todo se van a encontrar en el relato proporcionado por Juan Daniel y Jonatan quienes por la edad y porque vivieron en carne propia el “experimento”, confieren sentidos particulares a la experiencia, distinto a los que pudieron haber atribuido Judith y Julián en su condición de adultos sobre quienes recaía la responsabilidad el proceso.

Es así como en Juan Daniel además de un aferramiento a la literatura, encontramos muy significativamente la libertad de aprender, a lo que aduce:

> Porque (…) se algo de programación porque me gusta, pero eso no me encasilla, porque sé algo de medicina, aunque eso no me encasille. Porque estoy aprendiendo a leer en ruso y tengo libertad para estudiar, porque yo quiera, para saber lo que yo quiera.
>
> Y ahorita use el término aprender en vez de estudiar, porque estudiar suena aburrido, el estudio es un ritual, mi idea es que cuando uno aprende no se separe de la vida cotidiana y esa es la mayor ventaja que creo que tengo y es que me ayuda a comprender el mundo en todas sus facetas. La libertad, en conclusión, para hacer lo que yo quiera. Obvio. Eso también trajo sus consecuencias, no, con las hormonas y la libertad, pues uno hace cosas de las que podría arrepentirse, pero la libertad es lo que más agradezco” (Entrevista modalidad presencial 11-08-2023, p. 10)

La idea de la libertad en educación ha estado en permanente debate con la condición de autoridad que representa la escuela convencional, por lo menos para las pedagogías críticas y anarquistas. Esa afirmación de Juan Daniel hace doble sentido porque si hay un marcador en su experiencia de desescolarización es esta,

que él anecdóticamente y de manera no menos gratificante hacia su madre, se permite confesar: “Yo he llorado una vez de alegría y fue en esa ocasión” (Entrevista modalidad presencial 11-08-2023, p. 6).

Por otro lado, Jonatan quien con seguridad es el “boceto” de esta apuesta, por usar la expresión con la que lo describe su hermano, nos plantea su particular versión de cómo se fue dando forma al proceso pues al ser el primero en esa aventura su experiencia será referente para los demás. Entre los que mencionara al respecto, se destaca en él la capacidad o hábito de autodisciplina para aprender aun sin la mediación pedagógica requerida, aunque sí con algunas referencias escolares.

> Mi madre, como que eso fue poco después de que mi mamá se separara de mi padre. Es como si igual todo el proceso fue un poco caótico, fue cuando conocimos la biblioteca con mi mamá, se comenzó a meter en el rollo más alternativo y pues más que ponerme como áreas de conocimiento, porque ella tampoco tenía muy bien claro que enseñar, cómo que consiguió unos PDF con lo que se enseña de cada grado desde primaria hasta bachillerato, entonces un poco era tómalo y de ahí sacas estudio y demuestras que lo estés haciendo. Yo siempre he sido juicioso, así que no hubo mucho lío, por eso en historia era como busque estos datos, escuche por ejemplo a Diana Uribe y haga unos como resúmenes de lo que pasa y me daba unas fechas. En matemáticas me dieron el álgebra de Baldor y yo lo hice. Y así como que los otros tenían las materias y yo las iba haciendo por mi cuenta. (Entrevista modalidad presencial 11-08-2023, p. 5)

Otras serán las nociones que con relación a la experiencia tendrá los demás integrantes de la familia cuando en la conversación grupal al indagarse por esto, algunos se trasladaron a elementos, lugares y sensaciones que les evocaba la

educación sin escuela, es así que para Judith por ejemplo, las acciones emprendidas se pueden sintetizar en la idea de **cese escolar laboriosamente educativo**, en el sentido de que el retiro de la escuela supuso cierta tranquilidad, a eso le sobrevino la dedicación personal, mientras que, en Julián inspira "un lugar de libros, una posibilidad bella (…) casi infinita" (entrevista grupal modalidad virtual 21-09-2023, p. 10) imagen que muy seguramente responde a su rol como profesor, la cual tiene relación con la de Juan Daniel que representa "una edición muy barata de un libro" y que muy probablemente es la metáfora de un sentimiento muy profundo que le guarda Juan Daniel a Julián por haber introducido en gran medida la literatura en sus vidas.

Finalmente, León será más práctico al afirmar que fue un "aprendizaje provechoso con internet" (entrevista grupal modalidad virtual 21-09-2023, p. 10) llamando la atención sobre un elemento *sine qua non* hubiera sido igual la experiencia y es que si bien el internet y el espectro de tecnologías de la información han facilitado que el fenómeno de desescolarización crezca, con el tiempo León conseguiría acceder a la plataforma de educación en casa diseñada por el Colegio Monterrosales en la que además de interactuar con otros pares, accedía a conocimientos en diversidad de formatos, de tal suerte que adicional a identificar un círculo de apoyo significativo en el proceso de aprendizaje de la educación sin escuela en la familia, como el brindado por Julio en la huerta o Cristian enseñando matemáticas los sábados según recuerdan Juan Daniel y Jonatan, también se precisa a propósito del internet un respaldo tecnológico que en alusión a ambas expresiones hemos denominado **red de apoyo y soporte en la enseñanza-aprendizaje**,

De ahí que se pueda abstraer que su relación con el conocimiento es reflexiva e informada, reflexiva porque coinciden en diseccionar lo que se aprende e informada porque se esfuerzan por acudir a fuentes diversas.

Ahora bien, desde el ámbito contrario, sobresalen además de algunas dificultades, limitaciones y riesgos de un proceso del que se puede inferir que es inacabado. En esta faceta encontramos como se pudo entrever antes, que la

desestructurada orientación pedagógica hizo mella en el sentido de que en medio del desplazamiento y permanencia de un lugar de habitación a otro, en Sogamoso por ejemplo consiguieron encontrar escenarios de encuentro y propuestas artísticas que les acogieron y a la que se vincularon aprendiendo e integrando una tropa de Sikuris, ese aunque en efecto no es el único hecho, sirve para contrastar lo que ocurrió más adelante cuando estando en Anolaima, esas opciones y posibilidades se redujeron a su mínima expresión, lo que condujo en palabras de Juan Daniel, a un "ostracismo social" (Entrevista modalidad presencial 11-08-2023, p. 9) el cual es quizá una de las consecuencias o mejor, miedos que se presentan más comúnmente entre familias o personas que optan o están interesadas por la educación sin escuela, hablando de una situación que muchas veces como esta, encarnan personas educadas alternativamente cuando las condiciones sociales y culturales no están dadas.

Está incluso el escenario en el que el mismo modelo educativo es una burbuja que enclaustra del resto de la sociedad a los suyos, pero aquello no deja de responder a un estigma social según el cual sin escuela no hay socialización, cuando de hecho, la experiencia formativa en cuestión demuestra que la interacción social no se da *perse* e incluso que no es del monopolio de la escuela sino, por el contrario, está en esos otros tantos lugares de esparcimiento y escenarios de encuentro descritos, no solo porque estén dispuestos sino porque han tenido que construirse y cultivarse colectivamente.

Otra es la suerte de las limitaciones que presenta la sociedad para con aquellos niños y jóvenes que no están vinculados formalmente a la escuela y que estando en un municipio como Anolaima en el que si bien la dinámica del turismo en los días feriados o en festividades anuales como el festival del *Corpus Christi y de la Frutas* recibe otro tipo de población, aun con lo que han implicado fenómenos como la globalización o la conurbación, no es muy común a los ojos de los lugareños que un grupo de chicos que habitan su localidad, estén desescolarizados por razones diferentes a las de la ocupación en las labores del campo, y que estén por el casco urbano haciendo otras actividades.

Habrá otra dimensión de la limitaciones que es posible definir de adentro y de afuera, a la primera hacen parte las que, a propósito de lo anterior, señala Julián como la falta de “escenarios de encuentro y desarrollo cultural” (Entrevista grupal modalidad virtual 21-09-2023, p. 13) para los chicos, y las ya indicadas por Juan Daniel como “recursos y estructura” refiriéndose a la ausencia de bienes y currículo, que van a estar asociadas a dinámicas por fuera del ámbito familiar relacionadas con el acceso a lo público y los servicios educativos privados a los cuales nos referiremos con detenimiento más adelante.

Asimismo, se encontrarán una serie de riesgos latentes dentro del enfoque de la educación sin escuela y a los que hacen referencia los integrantes de la familia. Uno de esos tiene que ver con lo que se podría definir como **incertidumbre al desarrollo cognitivo** y que generaba la sensación de no estar adquiriendo las capacidades y conocimientos según el desarrollo y la edad de los chicos y conforme al avance en el proceso educativo, situación que aunque también muy recurrente en el ámbito de las educaciones alternativas, no ha sido en términos generales un obstáculo aunque sí es una reflexión latente que traen Jonatan y Juan Daniel con ocasión a la medición respecto a sus pares escolares, que deberán afrontar en la validación de sus conocimientos con la prueba de estado, previamente y al ingreso a la universidad.

El otro riesgo es el manifestado por los padres más como una preocupación y que pone de relieve una realidad no menor si se le ubica en el contexto de conflicto y seguridad en el país. Julián se refiere a esta situación así:

> (…) esas limitaciones en los 18 años son bien complicadas porque por ejemplo, en Bogotá cada vez menos y durante, pues con el cambio de Gobierno también ha bajado un poco, pero lo que son las batidas del ejército eran un riesgo para los chicos que ya tenían 18 años no estaban estudiando, no podían acceder a la universidad todavía porque no habían hecho el examen de Saber 11, entonces estaban un poco en el limbo y en

> ese momento, pues había un montón de riesgo que por eso, por ejemplo, Jonathan, quería irse para Bogotá, dijimos no puedes porque vas a estar solo en cualquier momento, en la carretera o en algún lugar te para el ejército y no podemos reaccionar, o sea, no podemos hacer nada y es complicado reaccionar frente a una batida del ejército sin tener un círculo de apoyo cercano, es muy difícil. Además, que Jonatan pues es objetor, no cree en el ejército y puede llegar a vivir situaciones de violencia muy fuertes que no queríamos que fuera sometido.
>
> Con Juan Daniel, algo parecido como bueno 18 años, pero espérate a que hagas la prueba Saber 11, ya se quiere ir para Bogotá por las limitaciones culturales que tiene el pueblo, pero le decíamos como espera, todo bien, tranquilo; cuando ya entres a la universidad que tengas un carné que te proteja, puedes irte y no va a haber problema, digamos que eso es un riesgo que a nosotros en general realmente nos causó (Entrevista en modalidad virtual 26-07-2023, p. 36)

En efecto, la mayoría de edad en los hombres y en los hombres trans con algunas salvedades, tiene una especial connotación en tanto que se es proclive a cumplir con la obligación si bien no directamente de prestar servicio militar, aunque es muy probable teniendo en cuenta que la escolaridad a esa edad es una de las causales de aplazamiento, si a definirla. De modo que en las circunstancias de chicos desescolarizados que particularmente han objetado, verse obligados también a definir una situación militar que va en contra de sus concepciones, intensifica el riesgo de terminar en las filas de las fuerzas armadas del estado, y si lo ampliamos al espectro de niños, niñas y jóvenes que en regiones olvidadas y apartadas del país han tenido que desvincularse escolarmente por diversas razones o incluso en

donde ni el servicio educativo ha llegado, se pone de presente el drama del reclutamiento forzado de grupos armados legales e ilegales, en medio del conflicto armado interno que perdura en Colombia.

Existirán otro tipo de impedimentos y circunstancias más del tipo de barreras y oportunidades en el ejercicio de la educación sin escuela en la experiencia familiar, de las cuales se ocupará en gran medida el siguiente apartado.

5.5. Más allá de la casa y la familia es la vida. Balance y perspectiva de la educación sin escuela

La educación sin escuela en Colombia se ha venido abriendo paso de manera subrepticia y casi que privada, en términos de que ha estado relegada en ciertas esferas de la sociedad, sin embargo, en ese trayectoria ha venido ganando terreno en la discusión pedagógica en torno a la pertinencia y vigilancia que cada vez más acapara el sistema educativo, con ocasión al desfase que presenta su tratamiento ante la compleja realidad social de nuestro tiempo. Lo que no es menos cierto, es que la institucionalidad educativa no obstante de la normatividad vigente, ejerce de manera activa a veces simbólica y otras directa, una presión frente a otra formas y enfoques educativos que se erigen no sólo reformistas sino alternativos al modelo hegemónico que se puede describir como **coacción educativa institucional**. A ese panorama sobrevienen algunos sentidos y expresiones de la experiencia formativa de la familia, que registran ser barreras institucionales que se interponen incluso para acceder a educación superior, como es el caso de Jonatan y Juan Daniel que abordaremos más tarde, a derechos como el goce efectivo de la cultura y al patrimonio cultural de la nación o la misma participación de actividades o convocatorias públicas. Judith nos ilustra ese panorama de manera casi anecdótica.

> Desde el Estado hay una censura a los niños que tienen educación en casa. Por ejemplo, hay una convocatoria de dibujo que hace el Ministerio de Cultura, todas las convocatorias tienen como requisito estar escolarizado, si

> no estás escolarizado, no te deja participar en ninguna convocatoria, ir a un encuentro, en fin, ahí una restricción para los niños que no hacen parte del modelo pedagógico hegemónico. (Entrevista en modalidad virtual 26-07-2023 p. 35)

Así como esta, existen otras barreras que se funden en la cotidianidad como las que señala Judith haciendo referencia por ejemplo al acceso a un museo y es que los niños o jóvenes escolarizados con solo presentar un carné que acredite escolaridad acceden a tarifa preferencial mientras otra es la suerte de los educados por fuera de la escuela. Así se podrían enumerar otras situaciones sobre las que de hecho también se podría argüir que no son exclusivas de quienes se educan sin escuela sino que obedecen a una lógica de clase de mayor envergadura que separa social y espacialmente sectores poblaciones por esa mera condición, y que tienen que ver justamente con las acciones que agudizan dicha segregación y es que no solo se reproduce de una clase socioeconómica acaudalada a otra empobrecida, sino que en este caso es el Estado que en su ejercicio de detentar el poder público, establece en el funcionamiento descentralizado de los servicios que provee, requisitos escolares para el acceso cultural que debería garantizarse igualitariamente.

Con mayor intensidad, esto estará notablemente marcado en la restricción para acceder a educación superior cuando no se está certificado escolarmente como bachiller. Judith lo expone de la siguiente manera:

> (...) hay discriminación estatal con las pruebas saber, o sea, no están en igualdad de condiciones, si un niño no está escolarizado, no tiene los mismos derechos que un niño escolarizado, un niño escolarizado, tiene derecho a presentar la prueba a los 15 o 16 años, un niño no escolarizado tiene que esperar hasta tener la mayoría de edad. (Entrevista en modalidad virtual 26-07-2023, p. 36).

Esa diferenciación aparentemente inofensiva de la edad requerida para presentar el examen de estado, significó en la experiencia de Juan Daniel y Jonatan una ansiedad preuniversitaria importante, aunque más adelante se hace referencia en extenso a esta etapa de la trayectoria de ambos, a este nivel se precisa como relevante porque si bien tuvieron que esperar hasta cumplir la mayoría de edad para presentar la prueba saber 11 impartida por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES como entidad de inspección y vigilancia en materia de calidad educativa, también significó de alguna manera en ellos, la oportunidad para que tras la obtención del puntaje que arroja dicha prueba, pudieran cómo no escolares, acceder a educación superior dado que con ese requisito se da por convalidado bien sean los conocimientos, las competencias, los estudios que supone la educación media sin tener que aprobarlos año a año o por ciclos en instituciones de educación formal o no formal.

Lo anterior se hace explicito, en virtud de que la norma específicamente la ley 1324 de 2009 en el artículo 7o numeral 3o lo permite, en tanto que incluye en la práctica del examen de estado, “(...) evaluar oficialmente la educación formal impartida a quienes terminan el nivel de educación media, o a quienes deseen acreditar que han obtenido los conocimientos y competencias esperados de quienes terminaron dicho nivel” (Ley 1324 de 2009 Colombia).

Es así como una eventual flexibilidad normativa posibilita para quienes optaron por la educación sin escuela, una ventana para acreditar por la vía de la equivalencia una suerte de certificación que además de permitir tramitar el acceso a educación profesional con todo lo que eso pueda representar toda vez que para nivel técnico en instituciones como el SENA no es un requisito, sugiere lo que hemos categorizado como **convalidación educativa de la ausencia escolar** para referirse a un mecanismo que han usado estratégicamente a su favor Juan Daniel, Jonatan y seguramente muchos otros jóvenes, consigue desenmascarar en parte la necesidad de cursar grados obligatoriamente, lo que no está exento de consideraciones y posicionamientos en torno a si la crítica al sistema escolar abarca la educación superior e incluso el mismo hecho de legitimar la evaluación

educativa que responde a estándares internacionales emanados por la banca multilateral y organismos como la OCDE en donde Colombia siempre resulta en posiciones deficitarias.

Al respecto, Julián va a sostener la siguiente reflexión:

> Las personas que tienen procesos de educación sin escuela se mueven en un limbo legal, realmente no hay normatividad, estamos es en como en los vacíos legales, en el derecho a la libre cátedra, en un artículo que dice que los papás son responsables por la educación de sus hijos, pero es supremamente ambiguo y se presta para muchas interpretaciones. Entonces, pues como que uno se mueve ahí en ese limbo, pero si hay un tema legislativo estructural y no estamos, o sea no, no pretende que haya regulación de la educación sin escuela, pero sí al menos que hay una garantía de derechos, o sea de igualdad para los chicos que están desescolarizados (Entrevista en modalidad virtual 26-07-2023, p. 37)

Por otra parte, dentro de esa veta también se van a dar otras opciones para hacerle frente a la mayoría de edad que se requiere para presentar el mencionado examen. El mismo Julián va a contar porque en el caso de León optaron por la inscripción en una institución educativa de modalidad virtual y asincrónica, lo que muy seguramente antes, por lo que pudo indagar este trabajo, no hubiera ocurrido.

> (...) por eso iniciamos este proceso con León de convalidación de los grados, en últimas está matriculado, aparece matriculado en una institución educativa y si en algún momento voy a requerir un papel, lo vamos a poder obtener en esa institución había un montón de opciones, claro, eso es muy reciente y creo que eso responde como a toda la ola de familias que han optado por desescolarizar a sus hijos. Entonces, bueno, puedes tener clases virtuales,

> que básicamente son 4 horas de clase, tú sentado frente al computador viendo profesores, lo cual nos parecía como el colegio, pero peor, pues porque no tienes ni siquiera compañeros con quién fregarle al profesor, sino tú sentado frente al monitor (Entrevista en modalidad virtual 26-07-2023, p. 37).

El hecho que sugiere Julian no es aislado si se toma en cuenta que tras las múltiples crisis que agudiza la pandemia del Coronavirus, se puso nuevamente a prueba la capacidad de la educación presencial sincrónica de resistir a contingencias como la del distanciamiento social y aún más grave, el confinamiento. De modo que la flexibilización educativa que ya venía siendo una tendencia global en aumento con ocasión a la era de la información y el uso creciente de la tecnologías digitales (Castells, 2004), accidentalmente se volvió la única opción, pero lejos de creer que con la contención de la crisis esa iba ser la regla, hoy por el contrario siguen siendo modelos subsidiarios; afirmación en la que encuentro eco cuando parafraseando a Jonatan (Entrevista modalidad presencial 11-08-2023) sigue siendo una dificultad que la universidad pública pueda proveer de esas infraestructuras que por lo general están plenamente incorporadas en universidades privadas de elite.

5.6. Elitización, dogmatización y reproducción de la educación sin escuela

Merece una relación aparte abordar detenidamente una de la implicaciones más paradójicas que ha tenido el fenómeno de la educación sin escuela en su pugnacidad histórica con la escolarización convencional, que en el relato de Judith y Julián, incluso con las prelaciones que a su juicio se presentan, se sitúa entre la **privatización de prácticas, saberes y contenidos** que se dan por sentado al interior de los grupos o familias que reivindican este enfoque educativo, por una parte por la incorporación de prácticas dogmáticas y la suerte de **elitización** que denuncia Julián, a propósito de acciones e iniciativas que enmarcadas bajo este

rótulo, tienden de manera cada vez más agresiva, a concebir como un servicio lucrativo todo acto circunscrito en la educación sin escuela que va desde la asesoría legal o curricular, pasando por las clases personalizadas, talleres y de manera extrema, el cobro de encuentros que se deben más a la anuencia de quienes participan que a la mediación efectuada.

La educación sin escuela no está exenta a las lógicas de mercantilización, consumo y estandarización que impone el modelo económico neoliberal, o así lo entrevé Judith cuando argumenta que:

> La educación sin la escuela más que elitización, tiene un componente que me parece muy complejo aquí, y es que las personas que más tienen educación sin escuela no las tienen porque haya un componente crítico desde una perspectiva ética y social frente a la educación sino porque hay un componente dogmático y es que las personas que más tienen procesos de educación sin escuela son las personas cristianas, o sea, no quiero que se malinterprete y el argumento es que no quiere que sus hijos se contaminen (Entrevista en modalidad virtual 26-07-2023, p. 40)

Por su parte, Julian apunta a la elitización y endemismo de la educación sin escuela cuando indica que:

> Aprendimos que no puede ser solo de la familia, que si depende de la familia va a ser simplemente una escolarización distinta porque se va a regir sólo el criterio de los papás y de las pocas herramientas que tienen (...) elitización y también a cierre porque siento que la educación sin escuela se ha convertido cada vez como educación en familia, no colectiva ni comunitaria, y eso es

> terrible porque es yo te enseño todas las cosas en las que yo creo (Entrevista en modalidad virtual 26-07-2023, p. 29)

De la expresión de Julian despunta un componente de la mayor relevancia que en el campo de la sociología de la educación ha merecido críticas de autores como Bourdieu (1997) que supone la educación como un fenómeno de reproducción de la sociedad, contexto al que inevitablemente responde la educación sin escuela en cierta medida, dado que si bien en la cadena de transmisión no está propiamente el modelo de escolarización sino aspectos que bien lo pueden estructurar como la verticalidad en la concepción de la educación, la predisposición curricular, hasta la herencia de la misma idea de prestación de un servicio educativo, también lo están en materia de contenidos, prácticas incluso transaccionales de valores y conocimientos de padres a hijos para hablar del ámbito familiar o en los que la relación con los hijos termina siendo de propiedad y asimismo, de servicio ante la religión que se profesa, situaciones en las que claramente se manifiesta la convergencia entre la dogmatización y la elitización que precisan los padres de la familia en cuestión, y que han procurado ciertas tendencias de la educación sin escuela de larga tradición a nivel mundial.

Por último, no está demás traer a colación una ilustración que hace Judith a propósito de dicha paradoja.

> (...) el niño que tiene 500.000 pesos para pagar dos días de foro o un día de foro y que bueno tiene ciertas condiciones materiales. Yo veo que hay 3 limitaciones grandes, esa como que no hay mucha movida de redes que de verdad sean populares y colectivas (...), como todo, un merchandising (sic) *(entiéndase mercadeo)* de la educación en casa y que bueno es para cierta clase social a la que obviamente no pertenecemos (Entrevista en modalidad virtual 26-07-2023, p. 35) (Cursiva propia).

5.7. Aprender sobre la marcha: Lecciones aprendidas y autorreferencia de la experiencia formativa

En el informe Internacional sobre la educación del siglo XXI publicado en el año 1996, encargado a una comisión de expertos por la UNESCO, se sintetizaron cuatro pilares, a saber; aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir, aprender a ser, a los cuales más adelante se les sumaría aprender a aprender y la formulación de muchos más, que según el compendio deberían inspirar las reformas educativas alrededor del mundo propendiendo por nuevos conocimientos que no fueran en detrimento de otras formas de aprendizaje (Delors, Jacques, 1996).

Con base en lo anterior, podríamos decir que a esa somera lista de pilares de la educación que tienen como asiento el aprendizaje y la concepción de la educación a lo largo de la vida, le son atribuibles otros elementos disponibles en la práctica concreta, recogidos para el caso de la experiencia formativa en particular como otras formas de aprendizaje.

Si hubiera que hacer un balance, es dable acudir a las reflexiones que a propósito del proceso, han conseguido decantar los integrantes de la familia sobre lo que ha sido esa práctica con los años. En esa medida, desde la mirada de adultos responsables, los padres de la familia nos aportan una visión madura de lo significó ese trasegar y que, por ejemplo, en Judith podríamos entender como aprender a aprender.

> Más que enseñarle a un chico no sé historia, álgebra es como enseñarle a que tiene la posibilidad de aprender, o sea, que reconozca o que sepa lo que no sabe, a hablar de lo que no sabemos. Cuánto no sé y eso es muy inquietante porque lo que no sabemos es infinito. (Entrevista en modalidad virtual 26-07-2023, p. 29)

De la misma manera, la madre de estos cuatro hijos nos podría dar una entrada a ese pilar de aprender a aprender que plantea la autoridad internacional en materia educativa, y es la idea de que, si hay que aprender, alguien lo tiene que enseñar, es decir, enseñar a aprender, y en Judith se encuentra de una manera muy reveladora en tanto entiende que la desescolarización de sus hijos significó la educación de ellos como padres. Al respecto dirá:

> Pues lo que más les hemos enseñado es aprender y para eso echamos mano de todo lo que podamos desde la preparación del desayuno, bajar la composta, separar los residuos, hacer el oficio de la casa, que es una preparación en el ámbito del ejercicio de la política muy interesante, todo, la vida es la escuela y creo que lo es para todos nosotros, lo reconocemos, pero también ellos han sido mis maestros y este proceso ha sido mi escuela. (Entrevista en modalidad virtual 26-07-2023, p. 31).

Por su parte, Julián se aproxima más a la idea de aprender a desaprender, en el sentido de que en su experiencia al haber sido acogido en su momento por esta familia y hoy como integrante de la misma le resulta reconfortante y aleccionador, siendo el único con formación profesional universitaria, el hecho de que traiga consigo una “arrogancia académica” (Entrevista en modalidad virtual 26-07-2023, p. 32) que tuvo que desescalar al encuentro con la dinámica cotidiana de aprendizaje al interior de la familia, en la que entendió que el conocimiento puede tener muchas entradas, formas de aprender y conocer variadas que actualmente encuentran correlato en teorías alrededor de los ritmos de aprendizaje y las inteligencias múltiples.

Más tarde, la mirada de Julián respecto a la educación sin escuela va a contrastar con los reparos que Juan Daniel y Jonatan van a manifestar en torno a lo poco

estructurado y parametrizado que va a ser el proceso como ya se dijo. Esa situación antes que representar una diferencia irresuelta entre ellos pues Judith va a considerar también que hizo falta exposición al medio escolar para generar lo que ella llama “tolerancia a la frustración” (Entrevista en modalidad virtual 26-07-2023, p. 22), lo que pone de presente en este análisis la noción de **enseñar a aprender y desaprender**, por lo menos en dos posicionamientos. Por un lado, la visión de Julián y en menor medida de Judith por reflexionar sobre una experiencia vivida en su propia escolaridad, y la de los chicos que en ausencia del ritual escolar y ante la inevitable interacción social con pares escolarizados a portas del acceso a educación superior, va a suponer un cuestionamiento constante como se verá en el apartado de la experiencia universitaria.

Esa visión la entrega Julián de la siguiente manera.

> (...) yo creo que eso me abrió la mente de una manera impresionante y hay que tener paciencia y vamos mirando. Juan Daniel tiene una crítica muy fuerte sobre la estructura o lo poco estructurado el proceso y para mí eso fue la gran ventaja, como no hay una estructura, o sea el orden que se le ha dado, es un orden arbitrario para intentar abordar una biblioteca infinita que no tiene sentido ni tiene una conexión en un solo lugar, tiene múltiples sentidos, múltiples posibilidades, múltiples conexiones. (Entrevista grupal modalidad virtual 21-09-2023, p. 17)

5.8. Regular no es obligar ni tampoco garantizar. Proyección de la educación (sin escuela)

Al interior de la familia se van esgrimiendo consideraciones sobre el proclive **limbo regulatorio de la educación sin escuela** en dos sentidos, por una parte, en lo

que tiene que ver con la normatividad institucional frente al ejercicio de esa práctica y por el otro, de la necesidad de verificabilidad del conocimiento que se produce y reproduce.

Julián, es de la idea de que hay que descartar la regulación y que el limbo de la educación sin escuela es una oportunidad.

> A mí me parece bien el limbo en el que está porque es muy flexible cuando exista una norma probablemente va a ser punitiva más que de derechos porque lamentablemente así se construye gran parte del Estado desde lo punitivo, si no es punitivo, no existe (...) la única regulación que debería hacer el Estado es que cualquier persona que quiera pueda presentar en una institución pública un examen de validación del grado que desee (Entrevista en modalidad virtual 26-07-2023, p. 44)

Por otro lado, Judith hará énfasis en que la regularización es necesaria en cierta medida, más en el plano pedagógico que incluya oferta para no escolares, que en la profundización de la obligatoriedad escolar.

> (...) creo que sí debe haber algún tipo de regulación, no sé qué podemos agregar unos encuentros de niños desescolarizados no sé una vez al mes que consagre unos mínimos en unos currículums que los papás luego les metan los que quieran, pero que los niños sepan que su papá puede creer que la Tierra es plana, pero lo que dice el desarrollo científico es que la Tierra es redonda, o sea, como que tengan las dos visiones. En ese sentido, creo que es necesario, pero también está como bueno y qué obligatoriedades nos

> trae. Eso yo creo que es un tema de tomar con pinzas que sí es necesario que haya cierta regulación. Yo creo que hoy de alguna manera, las pruebas saber son una regulación. (Entrevista en modalidad virtual 26-07-2023, p. 44)

A este nivel es inevitable aludir a una discusión que sobre este tema se dio en un plano intelectual que pocas veces ha trascendido como debería ser en América Latina y que sintetiza dos visiones alternativas de la educación y en ambas perspectivas de acción de las que en cierta forma se hizo referencia antes.

Gustavo Esteva, luchador social e intelectual mexicano fundador de la Universidad de la Tierra en Oaxaca y muy cercano al Centro Intercultural de Documentación fundado por Ivan Ilich en Cuernavaca, México, ha planteado una bifurcación del proyecto de Freire más hacia la transformación de la escuela en términos pedagógicos y fuera de ella a apuntalar la alfabetización a través de la educación popular, y el de Ilich más ocupado en pensar la escisión estatal de la obligatoriedad escolar que supone la educación. Esteva (2019) lo narra así:

> Con lo que aprendí de ellos, de ese modo diverso, me siento en condiciones de sugerir cuáles fueron las divergencias en sus posiciones. Cuando Iván fue a Brasil, tuvo como tutor a Don Helder Cámara, el obispo, quien lo invitaba a leer las obras de un autor brasileño cada día y luego llamaba a ese autor y los ponía a platicar juntos. Uno de esos autores fue Freire. A Iván le gustó mucho lo que escuchó de él, y cuando lo encarceló la dictadura brasileña usó todas sus influencias para sacarlo de la cárcel y traerlo a Cuernavaca, donde cultivaron una muy linda amistad. Debo decir que Iván fue el primer promotor de Freire; estando en Cuernavaca, tradujo sus obras y las divulgó mundialmente. Todavía aparece una frase de Iván en la contraportada de

Pedagogía del oprimido: “He aquí una pedagogía verdaderamente revolucionaria”.

A Iván le gustaba lo que había dicho y hecho Freire; compartían una crítica radical del sistema educativo tal como existía. Lo que Freire llamaba “la educación bancaria” era algo que Illich criticaba también. Pero ambos, que trabajaron y pensaron juntos, en los años sesenta y principios de los setenta, tomaron caminos diversos. Freire se dedicó desde entonces a llevar a la práctica sus ideas, a tratar de impulsar una pedagogía distinta en la educación, y particularmente dedicó una parte central de su vida a la alfabetización; ésta era su obsesión principal. Trataba de hacer programas de alfabetización con su pedagogía y de que todo mundo tuviera acceso al alfabeto; asimismo, fue asesor prominente en algunas grandes campañas de alfabetización, como la nicaragüense. Finalmente, en Brasil logró ocupar una posición oficial, impulsando una forma de educación distinta, de acuerdo con sus críticas al sistema establecido, sus innovaciones e ideas centrales de la concientización.

Illich, por su parte, ya no se ocupaba tanto de criticar la escuela o lo que sucede en ella, sino que criticaba lo que la escuela hace a la sociedad. O como él lo formulaba: qué tipo de sociedad es la que se plantea educar a todos sus miembros. (Esteva, G. Comunizar, 2019)

> Lo que va a sugerir el relato de Esteva es que aun cuando existan sinergias entre alternativas educativas, tanto en el plano teórico como en el terreno de lo práctico, estas se pueden diferenciar abismalmente. Aunque pueda ser claro que ni la referencia anterior ni las proyecciones de los integrantes de la familia apelan porque que la educación sin escuela sea un tema que vaya a calar en las políticas educativas en el corto plazo teniendo en cuenta la naturaleza histórica contestaría de cierta tradición radical de la desescolarización, sin duda la educación sin escuela es una horizonte posible que en medio de la ambigüedad legal y de espacios de incidencia como se dejó ver en capítulos atrás, se ha hecho camino asumiendo como suyo tanto la teoría de la desescolarización como el discurso de la educación popular y agarrando técnicas de otras procedencias, e incluso abriéndose paso de la forma más cotidiana y genuina que, anecdóticamente Juan Daniel simboliza así:
>
> (...) el señor, el plumero de la casa nos ve estudiando a mí y a mi hermano y nos dijo, cómo así usted le da clases a su hermano. Yo, pues sí, pero usted sabe mucho, pues yo no sé mucho, pero puedo enseñarle. Y el señor ahora quiere sacar a su hijo del colegio por lo mismo, porque si tiene cabida y porque entre más se haga, mejor saldrá, porque van a haber más familias con las cuales reunirse. (Entrevista modalidad presencial 11-08-2023, p. 12)

“Entre más se haga mejor saldrá” podría ser la expresión síntesis de lo que ha venido ocurriendo en esta tendencia, que en gran medida se expande por el ejercicio que redes, agrupaciones, familias, unos muy elaboradas, otros en cambio

rudimentarios y sin la mayor cohesión organizativa como grupo de valor, acudiendo a variadas herramientas, han visto dando sentido a educar por fuera de la escuela consiguindo de manera muy gratificante como en el caso de la aludida experiencia familiar, que el acceso de dos de los hijos a educación superior, represente un logro y una victoria personal, familiar, resultado de un proceso hecho a pulso y con múltiples brechas sociales, económicas, pedagógicas e institucionales que jugaron en contra, que además de otras dificultades como se verá en adelante, trae la posibilidad de reivindicar la educación sin escuela como educación pública y lo que esta visión sugiere de cara a la reforma educativa.

Finalmente, cobra relevancia el sentido de oportunidad que le atribuye Jonatan a la educación sin escuela respecto de la educación escolarizada pública.

> (…) muchos padres, hay que decirlo, muchos padres de chicos no terminaron los colegios, es una posibilidad, pero es una posibilidad que no está al alcance de todos, hay que tenerlo en cuenta, se necesita de cierto ambiente, ciertas materiales, ciertas garantías, pero también creo que las garantías son igual de necesarias tenerlas en la escuela, porque lo mismo, chicos que van a la escuela que no tienen comida en la casa, no tienen ciertas cosas, no tienen computador, el profesor les puede dar acceso a lo que quiera, pero los que tienen que aprender son ellos y ciertas cosas les faltan. Creo que es una posibilidad, pero en ciertos entornos materiales no es la solución (...) es una alternativa, es una alternativa que requiere muchas condiciones materiales un tanto específicas y un tanto privilegiadas. Sí, igual que una buena educación. (Entrevista modalidad presencial 11-08-2023, p. 18)

5.9. Educación superior y reivindicación de lo público

El ingreso a la universidad de Jonatan y Juan Daniel estuvo precedido por una buena cantidad de situaciones y obstáculos. Jonatan al ser el mayor fue el primero en afrontarlos y ofrece su visión sobre cómo ocurrió ese momento tras su regreso a los 16 años a Bogotá y con la expectativa de ingresar a la Universidad Nacional lo cual no sucedió, inscribirse más tarde a educación artística en la Universidad Distrital a la cual no accedió, porque además de dibujo e ilustración que es el arte por el que se inclina, tenía que demostrar dominio de otras áreas, por lo que opto por la carrera de educación artística que ofrece la Universidad del Tolima de manera descentralizada en la ciudad de Bogotá.

> Yo quería ir de nuevo a vivir a Bogotá, mi mama me dijo pasa a una carrera y sí, pase a una licenciatura en artística porque también como una oportunidad de acceso, pero pues principalmente yo, así como ambiente artístico no me creó la verga *(sic)* pero si como los acercamientos que tenía con muchas personas, es que muchas que ni siquiera han tenido que ir Universidad tienen un mayor nivel porque no se quedaron en ciertas cosas que ahorita estoy viendo en la universidad por ejemplo, con temas de artes que habla mucho de las vanguardias, que hablan mucho de, es que yo soy un poco rayadito con ese tema, como del arte como la expresión hermosa del corazón, dejando un poco al lado lo técnico, entonces guían mucho por experimentar y sueltan mucho lo técnico, (…) no es preparado para entender cómo conseguir empleo con esto, como que se les enseña solo lo del discurso de tu corazón, aunque ya sé más cosas técnicas igual, y no se les enseña a cobrar por esas cosas técnicas y a darle valor a su trabajo que igual

también es un problema, me han dicho varias veces que he cobrado barato con algunos trabajos (Entrevista modalidad presencial 11-08-2023, p. 10)

Aunque es notable la posición y la concepción que Jonatan tiene frente a la disciplina artística que puede enseñar la universidad, antes de dar lugar a esa discusión resulta también importante dar cuenta del trámite que el acceso representó en el entendido que tanto él como su hermano Juan Daniel no contaban con ningún documento salvo el que acredita la presentación del examen del ICFES, que certifique escolaridad alguna.

En el papeleo fue complicado, fue como que había papeles que yo no tenía cositas así, me tocó revisar porque en últimas sí como están acostumbrados a pedir los papeles para gente de colegio, pero aparte de eso no hubo problema, sé que, a Juan Daniel, por ejemplo, ahora mismo, el conflicto es más que todo por lo que el papá no aparece, papeles paternos para entrar a la Nacho no papeles de colegio, sí cómo presento el examen paso bien listo, porque era mayor de edad, si no la había tocado validación de los grados (Entrevista modalidad presencial 11-08-2023, p. 16)

Luego, Juan Daniel secundará lo descrito por su hermano, aunque ampliará la explicación sobre lo que ha experimentado en ese tránsito.

Estoy tratando de gestionar un apoyo económico y me exigen el bachillerato del colegio, sí, son muy textuales, entonces me toca explicar y pasar cartas (…) diciendo que esto equivale a bachillerato y que legalmente es válido, pero pues me toca dar muchas explicaciones más trabas que la universidad, me las ponen otras entidades (...) Para aspirar a una beca o a un apoyo, uno

> tiene que suscribirse a una plataforma SIMO, así que supongo que es del Estado y esa sí es la que me pide el Colegio y ubicación del Colegio, entonces me toca presentar la prueba de saber 11 (…) explicaciones y es un poco tedioso la verdad (Entrevista modalidad presencial 11-08-2023, p. 4)

De ahí que se pueda inferir que las nuevas dificultades presentes a propósito de su inscripción universitaria actualizan no sólo la mirada que le confieren al sistema escolar, sino que también y de manera muy intensa, precisan la aparición de renovados conflictos que tienen que ver con su posición frente a lo que se enseña y la gestión institucional que se podría considerar como **conflicto contra la institucionalidad y enseñabilidad en la educación superior**.

En Jonatan, por ejemplo, va a estar muy marcado su cuestionamiento a la dinámica de interacción con sus pares, los conocimientos adquiridos y de manera muy relevante, con la perspectiva profesional y laboral que pueda proyectar.

> (...) es una academia con la que también tengo muchos conflictos por eso, por el tema de expresarse y todo eso digamos que ya he tenido encuentros con muchos de mis compañeros, claro, mucho más en toda la expresión y no tanto en la técnica y lo de que cómo les puede servir a nivel laboral que me parece importante si pensáramos en el tema de educación porque por más artístico que sea, los chicos que van a estudiar artes, también comen, necesitan una cierta seguridad de que esto deberá servir para comer sí, servir para pagar la renta, servir para cosas más mundanas y menos de transmitir no sé qué cosas. Es una carrera con la que tengo conflictos. (Entrevista modalidad presencial 11-08-2023, p. 11)

Por su parte, Juan Daniel quien nos ha confesado que con la entrada a la Universidad Nacional ha hecho un sueño realidad, se harán presentes otras tensiones en tanto a la situación que conlleva el hecho de estar recientemente llegado a la ciudad, estar quizá por primera vez viviendo solo en una residencia de estudiantes en Teusaquillo y cursando primer semestre en la universidad más grande del país, así:

> Difícil a veces porque en la casa de silencio, en la casa, que también es la escuela, pues es un ambiente muy, muy meditabundo, las montañas; entonces llegar acá a Bogotá, es muy fácil dejarse llevar, si, es muy fácil dejarse llevar, que venga a un concierto de metal y que se acaba el concierto de metal y venga, y hacemos esto por allá y tal y quizá eso lo pone a uno eufórico, lo que es divertido, pero no estoy totalmente bien por qué a veces no actuó porque quiero, sino por inercia, y creo que si hubiera ido al colegio ya tendrá más resistencia a todos esos estímulos sociales significa mucho por eso cuando decir no, cuando es el sí, puedo meterme en peligro por esa misma euforia pero considero que son muy, muy lúcidos, los considero mis semejantes y tengo mis dificultades que se me hacen muy difícil, pero nuevamente lo disfruto (Entrevista modalidad presencial 11-08-2023, p. 10)

De lo anterior es interesante destacar que en los relatos de ambos está permanentemente en juego la relación con su formación previa, es decir, con los saberes y las formas en las que concibieron una educación diferente, que ahora por las decisiones tomadas, están ante un escenario que integra el sistema escolar que antes les fue esquivo, ahora con otras condiciones.

Subyace un asunto sorprendente en el que tanto Jonatan como Juan Daniel manifiestan una proyección profesional en el ámbito educativo y es que ambos aspiran a dedicarse a enseñar una vez superados sus estudios, pues ninguno manifestó césar la licenciatura que estudia o cambiar de carrera pese a las diferencias. Lo que podría denominarse ejercicio de la docencia, en ambos se proyecta en diferentes escenarios de acción.

En Jonatan ese rol se entiende as como el de mediador, se ve en el oficio de la ilustración y el dibujo de la siguiente manera.

> Me gustaría hacer una academia relacionada a eso, pero para eso me toca sacar maestría y otras cosas entonces estoy como ahí viendo cómo sería para hacerla, de qué manera y cómo afrontar proyectos, o sea, comenzar a monetizar más mis propios proyectos y cómo tener un lugar de arte cómo una plataforma para que más puedan aprender a hacerlo y aprender a este nivel técnico, no sólo expresión. (Entrevista modalidad presencial 11-08-2023, p. 14)

Para Juan Daniel en cambio, además de querer estudiar filosofía, programación, aspira en unos años con ser profesor de “lenguas, de lingüística, de filología en la nacional” (Entrevista modalidad presencial 11-08-2023, p. 11) lo que hace sentido si tenemos en cuenta que existe una referencia muy sentida en la figura paterna de Julián como fuente de inspiración.

Sin embargo, es imposible con ocasión a la entrevista, eludir el sentimiento que embarga a Juan Daniel su precoz arribo a la universidad, cuando de manera muy conmovedora expresa que su ingreso a la Universidad Nacional es como un homenaje a la labor de su madre. En sus palabras, dirá:

> Yo le digo que mi paso a la nacional es una victoria de ella porque hizo todo lo físicamente posible (p. 7) la verdad que yo no daba muchísimo que fuera a pasar, o sea, estaba seguro de que no iba a pasar, pero pues nada perdí intentándolo y pasé. Yo no confiaba en el proceso, pero la gente que responde por mí sí, y esa es la consecuencia de confiar en el proceso. (Entrevista modalidad presencial 11-08-2023, p. 11)

5.10. La educación sin escuela como defensa de la educación pública

No es casualidad que las universidades a las que se presentaron los chicos sean de carácter público y mucho menos lo es que los espacios de encuentro y esparcimiento que frecuentaban también lo fueran. A eso han respondido las constantes críticas que hacen los integrantes de la familia refiriéndose a los modelos privatizadores de la educación escolar como de la educación sin escuela, tanto es así que Julián, por ejemplo, advierte que las hipotéticas regulaciones que cometiera el Estado sobre la educación sin escuela "podrían usarlo para fortalecer los intereses de privatización de la educación pública. (Entrevista en modalidad virtual 26-07-2023, p. 45) Sin embargo, a ese marco sobreviene una dimensión que hace mella en el relato de la experiencia familiar que se entiende como **educación sin escuela pública** y tiene que ver con la idea de que la educación sin escuela supone la defensa de la educación pública.

En primer lugar, esta idea estará enmarcada dentro de una perspectiva más amplia de lo público en el sentido de que no se supedita a la administración que hace el Estado de lo que se presume es de todos, sino que va a encarnar más bien, la noción de construcción de un bien común.

Para los hijos va a representar un lugar muy importante el preuniversitario popular al que asistieron antes de que se diera su vinculación a educación superior, y ese proceso en particular denota una apuesta más amplia que se situaba en la

localidad de Kennedy, en medio de la dinámica de una casa cultural que llevaba el nombre de El Caracol en la que gran parte de sus acciones giraron en torno a la educación popular, que para la familia significó un espacio de acogida, una red de apoyo y de soporte al proceso educativo, al que le guardan un recuerdo importante como lo podrá externar Jonathan cuando refiere a que ese fue quizá el único espacio académico en el que participaron antes, incluso preparatorio, de la universidad (Entrevista modalidad presencial 11-08-2023, p. 7), o Juan Daniel que entre sus referentes personales recuerda con admiración a Omar, compañero de esa casa cultural que hacía las veces de profesor del preuniversitario (Entrevista modalidad presencial 11-08-2023, p. 13).

Por otra parte, en el entendido de que la educación escolarizada pública está comúnmente circunscrita en lo formal y no formal dentro de las fronteras de la institucionalidad educativa, la reivindicación de la educación pública que se pudiera afirmar desde la educación sin escuela aparentemente no tendría cabida, no obstante, muestra de ello puede ser el mismo ingreso de Jonatan y Juan Daniel a la universidad y su aspiración profesional, el cuestionamiento que le merece a Judith la discriminación estatal para acceder a bienes culturales o su propuesta de ampliación de la oferta institucional, hasta la ponderación que tendrá Julián cuando sostiene que en ciertos contextos la escuela representa innegablemente una necesidad muy a pesar de su convencionalidad.

> La escolarización no debe ser una opción necesaria, pero como profe en un escenario rural el Colegio es lo mejor que le puede pasar a los chicos, para la mayoría de chicos de este sector es el único escenario donde tienen la posibilidad de acercarse una mayor apertura de carácter cultural. (Entrevista en modalidad virtual 26-07-2023, p. 45)

La necesidad no siempre refiere a la obligación, de ahí que existan numerosas experiencias pedagógicas procedentes de corrientes y perspectivas como las enunciadas capítulos atrás, que volcadas al interior de la escuela en la práctica

educativa cotidiana, desafían los estándares y competencias como el deber ser y proponen auténticas alternativas que le hacen frente al modelo convencional, como también por fuera desde múltiples escenarios que suplen la ausencia escolar con propuestas alternativas de aprendizaje que a su vez también disputan la noción misma del derecho a la educación de un sistema donde su acceso no termina de colmar el territorio nacional y a la población que lo necesita, y mucho menos de prestarse con el goce efectivo de todas las garantías de calidad y pertinencia.

Desde otro punto de vista, Julian se refiere a indefensión aprendida cuando en medio de una de las conversaciones propone una categorización de ese estado de cosas que resulta muy estimulante para los efectos de este trabajo.

> (...) de hecho, en todo el proceso que hemos tenido aprendimos que eso se llama indefensión aprendida. Es cuando una persona siente que es mala, asume esa condición, entonces se cierra a la posibilidad de aprender. Cuando nosotros vimos eso dijimos esto lo sabe la humanidad hace años porque lo seguimos haciendo, o sea, es una cosa muy loca porque la escuela sigue haciendo un montón de cosas que sabe que no funcionan o sabe que funcionan mal pero por la rigidez o por incluso a veces comodidad, decide no cambiarlos. (Entrevista en modalidad virtual 26-07-2023, p. 28)

A propósito de lo anterior, hoy se plantea una discusión esta vez suscitada por el actual gobierno nacional presidido por Gustavo Petro, de comenzar por iniciativa del ejecutivo, la reforma a la ley 30 que regula la educación superior en el país y que, ante intentos de reformulación regresivos en el pasado, significó uno de los paros y movilizaciones estudiantiles y del sector educativo más grandes e intensos del tiempo presente. De ahí que resulte sugestiva como categoría la idea de

indefensión aprendida de la escolarización, para entender como la presunta flexibilidad que confiere la legislación a alternativas en educación puede terminar en un reforzamiento de la obligatoriedad escolar.

En síntesis, para efectos de hacer más ilustrativo el análisis realizado, resulta prudente introducir gráficamente el comportamiento de la codificación emergente a la luz de las variables implementadas, de manera que se pueda evidenciar el flujo y la intensidad con las que aparecen las categorías (en negrilla) y propiedades a cada una de las etapas descritas de la experiencia formativa en el marco del proceso de desescolarización de los integrantes de la familia, siendo el código *E1* (sombreado rojo) con el que se denomina la etapa de escolarización, *E2* (sombreado naranja) representa la etapa de desvinculación escolar y en consecuencia, *E3* (sombreado azul) corresponde a la etapa de transición a la educación sin escuela, pues como se presenta a continuación, es dable colegir una mayor carga de atributos en las etapas 2 y 3 en comparación a la etapa 1.

Comportamiento de la codificación			
Variables	**E1**	**E2**	**E3**
Dificultades	**Percepción del fracaso de la obligatoriedad escolar**		
	aprestamiento		
	socialización		
Barreras		acceso educación superior	acceso bienes y servicios de interés cultural
			privatización
Riesgos	**prescripción escolar**	**incertidumbre al desarrollo cognitivo**	**privatización de prácticas, saberes y contenidos**
	deserción	ostracismo social	dogmatización
	autopercepción negativa	estigmatización	elitización
		reclutamiento	**limbo regulatorio**
Limitaciones		**desestructurada orientación pedagógica**	validación del conocimiento
			incentivo social e institucional

Capacidades			autodisciplina
			enseñar a aprender y desaprender
			lectura, oficios, habilidades motoras
Logros			**convalidación educativa de la ausencia escolar**
			ingreso universidad
Fortalezas		**estabilidad familiar por cohesión**	
		Itinerancia formativa	
		autonomía y gestión del conocimiento	autonomía y gestión del conocimiento
		red de apoyo y soporte en la enseñanza - aprendizaje	red de apoyo
Lecciones		**cese escolar laboriosamente educativo**	**indefensión aprendida de la escolarización**
		procesualidad de la educación	
Oportunidades		Validación de estudios	**Educación sin escuela publica**
Expectativas			profesionalización
			ejercicio de la docencia
Conflictos		**coacción educativa institucional**	interacción con pares escolarizados
		interacción con pares escolarizados	**enseñabilidad e institucionalidad en educación superior**
Recomendaciones			comunalidad de la educación

Fuente: Elaboración propia. Grafica 5

Conclusiones

¡Sí hay alternativas siempre y cuando permanezcan alternativas!

A la luz de los objetivos trazados en la investigación, el análisis de la experiencia formativa provista de los sentidos expresados por los integrantes de la familia ante una serie de variables estimuladas fundamentalmente en las conversaciones conseguidas en las entrevistas, consiguió comprender una trayectoria de la desescolarización mediante la definición de tres etapas fundamentales correspondientes a escolarización, desvinculación escolar y transición a educación sin escuela respectivamente, que hicieron patente la inexorable problematización que confieren las alternativas educativas como la educación sin escuela, al modelo de escolarización, de modo que, en adelante, resta dar parte de las conclusiones de la investigación, al tiempo que se precisan algunas consideraciones a tener en cuenta por la escuela o los actores que en ella convergen, ante la emergencia de otras educaciones diferentes a la convencional.

Ante el recorrido efectuado en la investigación hacen balance dos connotaciones que están presentes durante toda la experiencia cual *leit motiv*, la primera de ellas es la profunda convicción de que la desescolarización fue la mejor decisión en la vida educativa de los hijos. En segundo lugar, está la constante reflexión sobre el proceso en la medida en que los integrantes de la familia consideran que hubiera podido ser mejor si no hubiera sido tan intensa y temprana la desvinculación no de la escuela en general sino de los atributos que le reconocen a la misma y que expresan estuvieron ausentes en la experiencia. Esos dos rasgos distintivos permiten concluir que más allá de una presunta contradicción con la escuela convencional se está ante un enfoque alternativo que además de no pretender ser hegemónico, elude negar o cancelar lo que el modelo convencional escolar representa en la vida cotidiana de la sociedad, aun cuando este no hubiera dejado de ejercer violencia simbólica antes e incluso después de que dos de los integrantes afrontasen directamente las vicisitudes de la educación superior.

También es necesario plantear, a manera de conclusión, que el caso en estudio ha supuesto una limitación en el análisis que no puede pasar desapercibida y es el hecho de considerar que de haberse conseguido la versión de Amada sobre la experiencia de desescolarización, seguramente esta hubiese puesto otros elementos y propiedades en juego porque aun cuando existe cierta cohesión y complementariedad en el relato obtenido de los integrantes de la familia, persiste la sospecha de que la ausencia de la entrevista a Amada, arrastra lo que foucaultianamente supone ser un silencio discursivo.

Sirva esta reflexión para indicar que aun cuando se hubiera tratado de un estudio de caso simple, el trabajo de análisis de datos desde una perspectiva de la teoría fundamentada implicó por primera vez para quien investiga, operar nuevas formas en el abordaje de entrevistas y explorar con ello una gama de posibilidades distintas a como desde la experiencia universitaria se suele hacer en la comprensión de contenidos en discursos, testimonios, por lo que es pertinente recordar la reflexión que haría el sociólogo Alfredo Molano (2011) en un texto titulado *La gente no habla en conceptos a menos que quiera esconderse*, en el sentido de que la imputación en metodología de la investigación no es solamente amplificar lo que la gente dice y a fuerza atribuir conceptos y teorías a su enunciación, sino la potencia de encontrar en lo que dicen la capacidad de dar sentido a asuntos sociales sobre los que el que investiga se pregunta y ellos cotidianamente viven.

La experiencia formativa de esta familia bogotana que optó por el enfoque de la educación sin escuela plantea como alternativa a la escolarización convencional justamente que la primera se mantenga alternativa o equidistante respecto a la segunda, de ahí que más allá de la subsunción escolar o incorporación a título de modelo o contenidos pedagógicos de la educación sin escuela en el sistema escolar, es preferible para los miembros de la familia la perspectiva de educación sin escuela como educación pública no estatal y esa postura encuentra su correlato con el sentido que la tradición ilichiana más crítica conserva y es el hecho

de que exista una necesidad estructural e histórica de escisión de la institución social de la educación con el sistema estatal.

No obstante, la familia también recuerda constantemente de otros peligros, los cuales más allá de la utopía educativa de la sociedad desescolarizada está ocurriendo ahora mismo y tienen que ver con la dinámica de privatización y cooptación que permanentemente sufren las educaciones alternativas, incluso muchas de ellas concebidas desde el elitismo, el endemismo y el lucro, que reproducen la lógica neoliberal de mercantilización de la educación notoriamente manifestada en Colombia con los programas, proyectos e incentivos de los gobiernos que mediante créditos, becas y subsidios fomentan el acceso de jóvenes a universidades privadas de élite en el país, o en la educación básica con la creciente oferta educativa de instituciones en concesión o en administración de privados, dejando de lado propuestas más bien loables como la que expresan no solo esta familia sino otras colectividades, que conciben la educación sin escuela incluso como una crítica contestataria a la estandarización e hiperevaluación que supone la escolarización, planteando dinámicas de aprendizaje libre, formas de socialización horizontales y proyecciones que la circunscriben como un bien común, que sitúan la idea de lo público desde la autonomía, aunque en un horizonte de los derechos.

En virtud de lo anterior, otra conclusión es que pese a todas las dinámicas de privatización e inclusión escolar de las alternativas educativas, el limbo y la persecución legal, la discriminación y censura institucional, la educación sin escuela puede cohabitar socialmente con el modelo de escolarización convencional que aun cuando no este exenta de estar bajo la tutela normativa en términos de la garantía de su existencia y no prohibición, se trata de que revista el carácter de asunto público de interés general en donde las familias y la sociedad pueda deliberar y discernir en torno a la obligatoriedad educativa escolar, es decir, un estado de cosas en donde la educación sea la práctica de la libertad como diría Freire (2014).

Sin lugar a duda, una concepción de la educación así exigiría esfuerzos en diferentes ámbitos y capas de la sociedad sobre las que se podría anticipar no existen condiciones y garantías de materialización. No obstante, lo que sí es realizable en el futuro inmediato y al cual se espera contribuya este trabajo, es a darle continuidad a un debate que ha estado zanjado hace mucho tiempo y que cobra una vigencia importante en Colombia y en la ciudad de Bogotá en donde con todo y las frágiles iniciativas institucionales de administraciones distritales como la de *Escuela Ciudad Escuela* del alcalde Luis Eduardo Garzón (2004 – 2008), las ya referidas iniciativas progresistas en materia educativa de la Bogotá Humana de Gustavo Petro o la propuesta por la actual alcaldesa Claudia López de declarar un día sin adultos para los niños y niñas de la ciudad, haciendo una escuálida alusión a la propuesta de ciudad de los niños del pedagogo italiano Francesco Tonucci (1997), pernocta un ambiente para sostener una discusión extra escolarizada y no necesariamente adultocéntrica frente al bien común de la educación en sociedad, que fundamentalmente debería provenir de niños, niñas, jóvenes, de estudiantes y maestros de escuela como padres de familia, pero sobre todo estimuladas por investigadores en educación y programas académicos en educación en donde se supere entre otras cosas la anquilosada figura de la extensión heredada del modelo .

En esa perspectiva hace sentido una anécdota que con ocasión a la participación con una ponencia en el Congreso de Educación Sin Escuela organizado en la Universidad Nacional en el año 2014, dentro de los organizadores se hacía mención a que uno de los logros de obtener un espacio académico como ese al interior de la Universidad Nacional, era el de contar con la anuencia de intelectuales de la educación en Colombia de la talla de Fabio Jurado, distinguido profesor de literatura quien fuera también director del Instituto de Investigación en Educación de la misma universidad, que ha dedicado buena parte de su vida a labores que incluyen la investigación y consultoría como asesor en programas y proyectos gubernamentales de calidad y evaluación educativa, razones por la cuales más tarde hubo comprensión de la importancia que tenía esa referencia, con ocasión a la colaboración que prestará el profesor Jurado en alguno de las

jornadas, que le valió la presentación en la compilación de los congresos del 2009 – 2010 (García, 2011) enunciados antes.

Más tarde, esa coincidencia se expresa en un diálogo radiofónico sobre educación sin escuela, transcrito y publicado en diferentes medios[12], así como también el hecho de llevar su reflexión, ante el inminente remezón que supuso la pandemia frente a la rigidez escolar, a diseñar una pieza sobre educación sin escuela publicada por una editorial escolar[13].

Otra referencia que hace sentido es la del investigador en educación de la Universidad Nacional, el profesor Javier Sáenz Obregón, porque siendo miembro fundador del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP), ha venido desarrollando una serie de reflexiones que amplían la mirada de la práctica pedagógica a nivel extraescolar que él desde su lugar de enunciación foucaultiano denomina práctica formativa.

> Lo de prácticas formativas lo empecé a trabajar, sin mucha claridad, o quizás sin mucha sofisticación conceptual, en el texto sobre los gobiernos de Mockus y Peñaloza, *Desconfianza, civilidad y estética* (2006), se llama el libro, para pensar las prácticas formativas por fuera de la escuela. Creo que había algunos avances ahí, pero ahorita, en el último proyecto que hicimos, con 14 estudios de caso, sobre prácticas formativas por fuera de la escuela, ahí creo que elaboré más el concepto. Y esto está recogido en el libro *Pedagogización, creación y vida (2022).* (Vargas, 2022)

Ese concepto guarda cierta relación con lo que hemos venido desarrollando como experiencia formativa, y lo hace en el sentido en que concibe de manera más abarcadora la formación de sujetos, en dinámicas de escolarización y

[12] Artículo de prensa disponible en: https://www.elespectador.com/educacion/educacion-sin-escuela-el-fin-de-los-colegios-article-872202/. Fecha de consulta: 01/11/2023

[13] Para revisar el texto completo, ver: https://rutamaestra.santillana.com.co/educacion-sin-escuela-o-homeschooling-y-pospandemia/. Fecha de consulta: 01-11-2023

pedagogización que operan tanto dentro de la escuela como fuera de ella (Sáenz et. al, 2022) pero que no se supeditan necesariamente a la educación escolar, en tanto existen otras fuentes de formación de sujetos en la sociedad siendo ahí donde registra la experiencia formativa familiar en cuestión y la potencia de la educación sin escuela a la que apunta.

Por otro lado, en el entendido de que la experiencia formativa de esta familia tiene un alto contenido de cooperación social por la red de apoyo que tuvo y los espacios de interacción en los que estuvo y construyo, es clave para enfoques alternativos como este, la impronta que tiene la organización social y el tejido comunitario en el fortalecimiento y proyección de su capacidad de agencia educativa en la sociedad, que lo pone en el escenario de la educación social sugerido por los autores precitados, desbordando el ámbito privado de las familias y de la educación en casa en procura de restablecer los deteriorados vínculos sociales que la escuela no termina de reparar.

***Para saber que no tiene que hacer, para saber que tiene que evitar*. Algunas recomendaciones sin garantía**

La expresión del título de este apartado enunciada por Juan Daniel se recupera por considerar que es pertinente para esgrimir a manera de recomendaciones algunas consideraciones aportadas por Judith y su familia a manera de reflexión en el ejercicio cotidiano de su práctica educativa, que se dirigen a aquellas personas, familias o colectividades que se aproximan a una experiencia educativa no escolar, pues más allá de indicar una guía o paso a paso de la educación sin escuela como lo haría Mary Griffith a propósito de la formación de sus hijos (García, 2010), en el entendido de que cada proceso *Unschoolyng* es a su vez un estilo educativo en sí mismo, recuperar esa docena de elementos puede resultar sugestivo:

1. La educación es un bien común de todos y todas. La sociedad forma tanto como lo hace la escuela.

2. Considerar el respeto por la diferencia fundamental para la convivencia.

3. Una buena educación sin escuela requiere de infraestructura y recursos como la misma educación escolar.

4. Tender acuerdos para el uso de los recursos.

5. Construir espacios de conocimiento colectivos fuera de los establecimientos convencionales.

6. Basar todas las situaciones en un diálogo abierto del cual todos sean parte.

7. Establecer reglas claras de común acuerdo basadas en el bienestar colectivo.

8. Aplicar medidas correctivas (a lo que los chicos en broma han denominado periodo especial) cuando estas sean de común acuerdo y su enfoque sea reparador.

9. No fomentar ningún tipo de competencia: el trabajo debe ser en colaboración.

10. No implementar el conductismo: creer que los niños deben encontrar su motivación en el quehacer y no en el miedo o la codicia.

11. No generar expectativa frente al quehacer del otro y considerar inaceptable el chantaje de cualquier origen.

12. No solo es necesario que se enseñe a leer perfectamente, sino a generar ideas, a entender cómo están formuladas.

Por otra parte, es ineludible referirse en este sentido, al ámbito académico de formación profesional correspondiente al programa de ciencias sociales de la

Universidad Distrital, el cual recientemente sufrió una reforma curricular en la que si bien persiste la intención de formar docentes investigadores en perspectiva interdisciplinar y promover la practica educativa en espacios no convencionales, conserva la aspiración de que el ejercicio profesional se haga en el aula de clases y que sus egresados se desempeñen aunque sea de manera crítica y con espíritu trasformador, al interior de un sistema educativo dominante que por demás sufre condiciones laborales precarias para los docentes y muy a su pesar, reproduce la escolarización. De modo que será un reto para el oficio de licenciado en ciencias sociales, superar el desfase que exige la apertura de nuevos saberes y practicas pedagógicas que irrumpen el modelo educativo convencional no solo en términos de la transposición didáctica para enseñar unas ciencias sociales escolares que incorporen estos enfoques, sino para abrir una discusión extraescolar como educadores sociales formadores de cultura y pensar estrategias sobre la pertinencia de la educación para las nuevas generaciones en perspectiva de largo plazo.

Por lo pronto, resulta importante dejar constancia en el presente trabajo y de manera sugerente, algunas consideraciones que en el ejercicio del proceso de análisis de la experiencia formativa de la familia, estimularon reflexiones en torno a medidas prácticas y concretas, a propósito de la actual discusión a nivel nacional con la ley que eleva el estatus de la educación en Colombia como derecho tutelado, que si bien no pretende regularizar la “informalidad educativa” aun en ciernes y desprovista de atención en el país, como tampoco lo demandan las organizaciones, procesos y familias que ejercen educación sin escuela en el vilo que supone la legislación, bien podrían tenerse en cuenta como recomendaciones de cara a la reglamentación legal de la norma educativa, la investigación social o como simples elementos que cualquier actor educativo sirva incorporar a su margen de acción.

1. Protocolizar una ruta de atención diferencial y prioritaria para la definición de la situación militar de jóvenes que practican educación sin escuela, excluyendo dicha medida como requisito legal en el ámbito educativo.

2. Ajustar el tratamiento que entidades como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar con calificativos como “abandono por desescolarización” dan a la educación sin escuela como practica de educación no escolarizada.

3. Revisar las medidas al interior de las instituciones educativas mediante las cuales se gestionan la atención y acompañamiento psicosocial, ante situaciones en las que presuntamente se coacciona a los estudiantes con juicios de valor desprovistos de diagnósticos médicos, exponiéndolos a la deserción escolar y estigmatización social.

4. Incentivar y apoyar la profesionalización de personas formadas en educación sin escuela mediante mecanismos que faciliten el acceso, permanencia y titulación en la educación superior, accediendo a becas de colegiatura y estipendio condonables.

5. Incorporar y fortalecer a nivel del ICFES y dentro de los programas y facultades de ciencias y educación de las universidades públicas, mecanismos y oferta educativa preuniversitaria a jóvenes que sin haber cursado básica o media, puedan convalidar sus estudios mediante la presentación del examen de estado, garantizando el acceso a la educación superior.

6. implementar un proyecto de investigación a nivel nacional que estudie el fenómeno socioeducativo de la desescolarización como practica educativa y que dentro de sus resultados actualice la información estadística disponible.

Bibliografía

Althusser, L. (1974). Ideología y aparatos ideológicos del estado. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

Bolaños, G. & Ramos, A. (2004). Qué pasaría si la escuela: 30 años de construcción de una educación propia.

Bonilla-Castro, E., & Sehk, P. (2005). Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales. Editorial Norma.

Bonilla, M & López, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. Cinta de moebio, (57), 305-315. Recuperado de: https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006

Bourdieu, P. (1997). Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. & Passeron. (2003). La reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo. Siglo XXI Editores.

Cabezas, A. (2016). Otra educación ya es posible. Albuixech: Litera.

Cáceres, R. Alonso-García, S. Garrote, D. (2008) Aportaciones para el estudio de la violencia escolar desde una perspectiva interdisciplinaria desde el ámbito universitario, escolar, familiar y social. Revista Ensayos, N°16. p. 4.

Camacho Herrera, José. (2007) Violencia escolar: una alternativa desde un enfoque socioeducativo. Revista Escuela Abierta, N°10, Sevilla, España. p. 169

Cardenal, Juan Camilo (2018). Análisis de los discursos de desescolarización en Colombia 2005-2015. Tesis de Maestría. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11130/TO-23001.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Castells, M. (2004). La era de la información: economía, sociedad y cultura (Vol. 1). siglo XXI.

Castro-Morales, J. (2011) Acoso escolar. Revista de Neuro-Psiquiatría, vol. 74, núm. 2, 2011, Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima, Perú. p. 243

Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). Encontrar el sentido de los datos. Estrategias complementarias de investigación. Colombia - Universidad de Antioquia.

Colombo, Graciela Beatriz. (2011) Violencia Escolar y Convivencia Escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. Revista Argentina de Sociología, vol. 8-9, núm. 15-16. Consejo de Profesionales en Sociología Buenos Aires, Argentina. p. 85

Comenio, J. (2004). Didáctica magna. México. Editorial Porrúa.

Constitución Política de Colombia. (1991). Artículos 66 y 67 Constitución Política de Colombia. 7 de julio de 1991 (Colombia). Recuperado de: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=4125

Chomsky (2001) La (Des)educación. Barcelona. Editorial Crítica.

Delors, J. (1996). La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Laurus.

Esteva, G. (2019). La divergencia entre Freire e Illich. Una conversación con Gustavo Esteva. En: Comunizar (entrevista) Recuperado de: http://comunizar.com.ar/la-divergencia-freire-e-illich-una-conversacion-gustavo-esteva/

Faure, E., & de Castro, C. P. (1973). Aprender a ser. Madrid. Alianza Editorial.

Farenga, P. (2008). ¿Qué es la desescolarización? Recuperado de: http://alcarajoelcolegio.blogspot.com/2008/04/que-es-la-desescolarizacin-farenga.html

Fernández, Rodolfo (2001): “La entrevista en la Investigación cualitativa”. Revista Pensamiento Actual, 2(3): 14-21

Forero-Londoño, O. F. (2011). La violencia escolar como régimen de visibilidad. magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 4 (8) Edición especial La violencia en las escuelas. p. 406.

Freire, P. (2014). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI Editores México.

Gadotti, M. (2003). Historia de las ideas pedagógicas. Siglo XXI Editores.

García, Erwin. (2010). Aprendizajes en la educación sin escuela. Trabajo de grado maestría. Bogotá. Instituto de Investigación en Educación, Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/6850/868084.2010.pdf

_____ (2011). Un Mundo por Aprender. Educación sin Escuela (ESE), Autoaprendizaje Colaborativo (AC) y Educación en Familia (EF): Artículos de Congresos 2009 y 2010. Compilador. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas.

García, S., Maldonado, D., Abondano, S. (2021) Afectaciones de la pandemia en la educación de los niños, niñas y adolescentes en Latinoamérica: el caso de Colombia en colegios oficiales. (Resultados Colombia – Estudio comparativo Colombia, Brasil y Uruguay) Escuela de Gobierno Universidad de los Andes – BID. Recuperado de: https://gobierno.uniandes.edu.co/sites/default/files/imagenes/investigaciones/content/20211115-afectaciones-de-la-pandemia-en-la-educacion-en-latinoamerica.pdf

García, S., Maldonado, D. (2021) Covid-19 y Educación. Implicaciones del cierre de colegios y perspectivas para el 2021. Escuela de Gobierno Universidad de los Andes – ProBogotá. Recuperado de:

https://gobierno.uniandes.edu.co/sites/default/files/imagenes/investigaciones/Proyectos/educacion-y-covid/Educacion%20y%20Covid%202021.pdf

Gargallo, Bernardo. (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.

Gatto, T. (1990). porque la escuela no educa. Discurso de aceptación del galardón de Maestro del Año de Nueva York, el 30 de enero de 1990. Recuperado de: https://www.elblogalternativo.com/2009/08/21/por-que-la-escuela-no-educa-discurso-de-john-taylor-gatto-maetsro-del-ano-en-nueva-york-durante-3-anos/

Ghiso, A. (1999). Pedagogía y conflicto. Pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar. Revista Signo y Pensamiento No 34, 35-58.

Gómez Nashiki, Antonio. (2013) Bullying: el poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y victimas en escuelas primarias de Colima. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 18, núm. Distrito Federal, México. p. 8.

Goodman, P. (1973). La des-educación obligatoria. Barcelona. Editorial Fontanella.

Holt, J. (1982). El Fracaso en la escuela. Alianza Editorial.

Huergo, Jorge A. (2001) Desbordes y conflictos entre la cultura escolar y la cultura mediática. Nómadas (Col), núm. 15, octubre, Universidad Central. Bogotá, Colombia. p. 88-100.

Husen, T. (1981). La escuela a debate: problemas y futuro. Editorial Narcea.

Ilich, I. (2013). La sociedad desescolarizada. México. Fondo de Cultura Económica.

Lander, E., & Castro-Gómez, S. (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas (pp. 11-40). Buenos Aires. Clacso.

Laval, C. (2004). La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública. Barcelona. Editorial Paidós.

Ley 1324 de 2009. Artículo 7º numeral 3º. Colombia. Recuperado de: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=36838

Ley 115 de 1994. Artículo 1º. Colombia. Recuperado de: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292

Mcluhan, M. (1974). El aula sin muros, investigaciones sobre técnicas de comunicación. Barcelona. editorial LAIA.

Mejía, M. (2014). Educación en la globalización I. Ediciones desde abajo.

_____ (2017). Entre el conflicto y la memoria: sistematización de experiencias geo-pedagógicas en Colombia post-acuerdo por la paz. Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos. Segundo Semestre. No 5, 63-87. Recuperado de: https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/archivo/edicion_5/Edi5_tex4_MarcoRaulMejia.pdf

MEN. (2011). El ABC de la deserción escolar. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293659_archivo_pdf_abc.pdf

____ (2023). Pruebas PISA 2022: Colombia, un sistema educativo resiliente que requiere cambios estructurales para mejorar su calidad. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/417751:Pruebas-PISA-2022-Colombia-un-sistema-educativo-resiliente-que-requiere-cambios-estructurales-para-mejorar-su-calidad

Molano, A. (2011). La gente no habla en conceptos, a menos que quiera esconderse. Revista anthropos: Huellas del conocimiento. No 230, 101-106. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3580375

Mondragón, R. (2018). La escuela como espacio de utopía. Algunas propuestas de tradición anarquista. México, UNAM. Instituto de Investigaciones Filológicas, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.

Narodowski, M. (1994). Infancia y poder. Buenos Aires. Editorial Aique.

Obregón, J. S., Gallego, S. X., Suárez, Y. C. R., Arenas, Ó. I. S., Forero, A. M. A., Torres, E. A., & Alba, N. A. (2022). Pedagogización, creación y vida: prácticas formativas por fuera de la escuela. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.

Pinzón, I. (2019). Educación sin escuela, influencia de la trayectoria de vida de las familias de los estudiantes en las prácticas educativas. Tesis de pregrado. Universidad del Rosario. Recuperado de: https://repository.urosario.edu.co/server/api/core/bitstreams/57456473-15e8-459d-8415-2844d0c6752e/content

Piovani, G. (2018). “La entrevista en profundidad”. En: Alberto Marradi, Nélida Archenti y Juan Ignacio Piovani: Manual de Metodología de las Ciencias Sociales. Buenos Aires. Siglo XXI ediciones. Capítulo 12.

Reimer, (1972). La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación. España. Barral Editores.

Revista Internacional Magisterio. (2020). Alternativas a la educación y a la escuela. No. 104 / Octubre – Noviembre.

Rousseau, E. (2005). Emilio o de la educación. México. Editorial Porrúa.

Schettini, P. & Cortazzo, I. (2015). Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). Recuperado de: https://doi.org/10.35537/10915/49017

Schmid (1973). El maestro-compañero y la pedagogía libertaria. Editorial Fontanella.

Taylor y Bogdán, (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona. Editorial Paidós.

Tenti, Emilio (2000). Tenti Fanfani, E. (2000). CULTURAS JUVENILES Y CULTURA ESCOLAR. Revista Colombiana de Educación, (40-41). Recuperado de: https://doi.org/10.17227/01203916.7772

_____ (2021). La escuela bajo sospecha: Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos. Siglo XXI Editores.

Tonucci, F. (1997). La ciudad de los niños. Recuperado de: https://www.bizkaia21.eus/fitxategiak/09/bizkaia21/Bizkaia_Maitea/pdf/144/Tonucci_Ciudad_de_los_ninos.pdf?hash=afe8bef37593f4306e1a0d9d8667587d

Valles, M. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Madrid. Editorial Síntesis.

Vargas, O. (2022). Javier Sáenz Obregón: Una mirada a la educación desde las prácticas. Revista Pedagogía y Saberes, (56). Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-24942022000100157&script=sci_arttext

Verd, J. & Lozares, C. (2016). Introducción a la investigación cualitativa. Fases métodos y técnicas. Madrid. Editorial Síntesis.

Vygotsky, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica, Editorial Grijalbo.

Wagnon, S. (2021). Las pedagogías alternativas. Plataforma Editorial.

Yin, R.K. (1994). Sobre estudio de casos. Diseño Y Métodos. Segunda Edición. Robert K. Yin. Applied Social Research Methods Series. Volume 5. SAGE Publications. Recuperado de: https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/YIN%20ROBERT%20.pdf

Zaldívar, (2012). Las Teorías de la Desescolarización; Cuarenta Años de Perspectiva Histórica. Social and Education History, vol. 1, 28-57. Barcelona. Hipatia Press. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317027589003

_____ (2015). Teoría e historia de una respuesta subalterna a la pedagogización: el movimiento ´Unschooling´. Temps d´Educació, 48, 51-69. Universitat de Barcelona.

Zuleta, E. (2010). Educación y Democracia: un campo de combate. Compilación y Edición: Hernán Suárez Alberto Valencia. Demófilo. Recuperado de: omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/educacion-y-democracia.pdf

Cibergrafía

- SU-337/99 Corte Constitucional: https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1999/SU337-99.htm
- Estadísticas sobre la educación en casa que conviene conocer: https://scottmax.com/es/educacion-en-casa-estadisticas-a-saber-en-2023/
- Educación en casa en Colombia. Una tendencia que continúa en aumento: https://blog.innovaschools.edu.co/educacion-en-casa-en-colombia.-una-tendencia-que-continua-en-aumento#:~:text=Seg%C3%BAn%20la%20Red%20Colombiana%20de%20Educaci%C3%B3n%20en%20Familia%2C,estrategias%20para%20potenciar%20las%20habilidades%20de%20los%20ni%C3%B1os.
- Educación sin escuela en Colombia: https://educacionsinescuelacolombia.wordpress.com/
- Pedro García Olivo ante las Docencias Anarquistas: https://www.youtube.com/watch?v=fZ7kvGMbMok
- Artículo de prensa Educación sin escuela: https://www.elespectador.com/educacion/educacion-sin-escuela-el-fin-de-los-colegios-article-872202/

- Ruta Maestra Santillana: https://rutamaestra.santillana.com.co/educacion-sin-escuela-o-homeschooling-y-pospandemia/