



**Educación en casa (*homeschooling*) en Colombia:
análisis del fenómeno educativo social desde un enfoque hermenéutico textual**

Andrea Suárez Salazar

Tesis doctoral presentada para optar al título de Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Asesor: Andrés Klaus Runge Peña, PostDoctor (PostDoc) en Investigación en Ciencias Sociales,
Niñez y Juventud (CLACSO)

Asesores de recursos académicos: Luz Andrea Sepúlveda Escobar (asesora bibliográfica),
Claudia Marcela Cerón Rubio (asesora Centro de Escritura) y Elvia Lucía Sánchez García
(asesora de integridad académica)

Universidad de Manizales
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
Manizales, Caldas, Colombia

2025

Cita	(Suárez Salazar, 2025)
Referencia	Suárez Salazar, A. (2025). <i>Educación en casa (Homeschooling) en Colombia: análisis del fenómeno educativo social desde un enfoque hermenéutico textual</i> [Tesis doctoral]. Universidad de Manizales. RIDUM: Repositorio Institucional Universidad de Manizales.
Estilo APA 7 (2020)	



Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud - CINDE.

Grupo de Investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades

Línea de Investigación Educación y Pedagogía.

Declaración de inteligencia artificial: el o los autores de este trabajo de grado declaran que han utilizado herramientas de inteligencia artificial (IA), tales como [Grammarly, Beta de Atlas.ti, Turnitin], de manera ética y responsable, tal como se establece en el Acuerdo UManizales 002 (julio 26 de 2023) sobre propiedad intelectual e IA. Estas herramientas son empleadas como apoyo en la redacción, revisión gramatical y generación de ideas, pero en ningún caso sustituyen el análisis crítico, la argumentación académica ni la originalidad del trabajo. Asimismo, cualquier contenido generado con asistencia de IA está citado y referenciado adecuadamente, garantizando la integridad académica y el cumplimiento de los principios éticos de la investigación.

Biblioteca y Centro de Recursos: biblioteca.umanizales.edu.co; ceanj.cinde.org.co

Repositorio Institucional: ridum.umanizales.edu.co; repository.cinde.org.co

Universidad de Manizales: umanizales.edu.co; cinde.org.co

Revistas: revistasum.umanizales.edu.co

Fondo Editorial: editorialum.umanizales.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Manizales ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A **Dios**,
mi Padre *homeschooler*.

Agradecimientos

A **Dios**, gracias por amarme tanto y darme pasión por la educación.

A mi **familia**, gracias por entenderme y ser parte de este sueño.

A mi **familia en la fe**, gracias por atreverse a soñar conmigo.

y por la posibilidad de construir juntos.

Tabla de contenido

Abstract.....	17
Introducción.....	18
Presentación.....	20
1.1 Descripción del área problemática.....	22
1.1.1 Consideraciones problémicas para abordar investigativamente el fenómeno de la educación en casa	23
1.1.1.1 Limitada cantidad de información oficial e investigaciones sistemáticas en Colombia. 23	
1.1.1.2 Diversidad de planteamientos jurídicos.	24
1.1.1.3 Acentuada heterogeneidad y proliferación de la información existente.....	25
1.1.2 Fenómeno problemático de la educación en casa en Colombia.....	27
1.2 Estado del arte.....	28
1.2.1 Perspectiva conceptual	33
1.2.1.1 Educación en casa (<i>Homeschooling</i>).....	33
1.2.1.2 Desescolarización (<i>Unschooling</i>)	34
1.2.1.3 Escolarización flexible / Educación flexible (<i>Flexischooling</i>).....	34
1.2.1.4 Otras denominaciones para referirse a la educación en casa (<i>Homeschooling</i>)	35
1.2.1.4.1 Denominaciones asociadas a la educación.	35
1.2.1.4.2 Denominaciones asociadas a la escolarización.....	37
1.2.1.4.3 Denominaciones asociadas a la enseñanza.	38
1.2.1.4.4 Denominaciones asociadas al aprendizaje.....	39
1.2.1.4.5 Otras denominaciones.....	39
1.2.2 Perspectiva filosófica	41
1.2.2.1 Enfoques filosóficos.	42
1.2.2.1.1 Principios filosóficos orientadores de la motivación parental	44
1.2.3 Perspectiva jurídica	46
1.2.3.1 Fuentes cartográficas	47

EDUCACIÓN EN CASA (<i>HOMESCHOOLING</i>) EN COLOMBIA...	5
1.2.3.1.1 Respaldo legal.....	50
1.2.3.1.2 Restricción legal	51
1.2.3.1.3 Ambigüedad legal.....	53
1.2.4 Perspectiva pedagógica	56
1.2.4.1 Formas pedagógicas y métodos de enseñanza.....	56
1.2.4.2 Asuntos curriculares.	58
1.2.4.3 Enfoques instruccionales o estilos de enseñanza en casa.	58
1.2.4.4 Formas sociales o tipos de interacción.	59
1.2.4.5 Tipos de instituciones que apoyan el <i>homeschooling</i>	60
1.3 Pregunta de investigación	63
1.4 Justificación	63
2 Objetivos.....	67
2.1 Objetivo general.....	67
2.2 Objetivos específicos	67
3 Marco teórico.....	68
3.1 Enfoques teóricos de la educación en casa desde la década de los 60 hasta la actualidad	68
3.1.1 Desescolarización.....	70
3.1.2 Educación en casa 1,0 (<i>Homeschooling 1,0</i>).....	72
3.1.3 Educación en casa 2,0 (<i>Homeschooling 2,0</i>).....	74
3.2 Abordaje conceptual de la educación en casa (<i>homeschooling</i>) como un fenómeno educativo social	76
3.3 Perspectivas sociales acerca de la elección de la ‘educación en casa’ (<i>homeschooling</i>) como una opción educativa alternativa en Colombia.....	79
3.4 Aproximación teórica a cinco tipos de experiencias educativas <i>homeschoolers</i> significativas en Colombia.....	81
3.4.1 <i>Homeschooling</i> libertario o anarquista.....	82
3.4.2 <i>Homeschooling</i> de rendimiento académico, artístico o deportivo	83
3.4.3 <i>Homeschooling</i> católico	84

EDUCACIÓN EN CASA (<i>HOMESCHOOLING</i>) EN COLOMBIA...	6
3.4.4 <i>Homeschooling</i> cristiano o protestante.....	85
3.4.5 Otro tipo de experiencias <i>homeschoolers</i>	86
3.5 Síntesis de reflexiones teóricas	87
4 Diseño metodológico	89
4.1 Presupuestos metodológicos	89
4.1.1 Tipo de investigación: cualitativo	89
4.1.2 Paradigma de investigación: interpretativo	90
4.1.3 Enfoque de investigación: hermenéutica textual.....	91
4.2 Procedimientos para la recolección de información	93
4.2.1 Fuentes de información	93
4.2.1.1 Identificación inicial de las posibles fuentes de información.....	93
4.2.1.2 Depuración final de las fuentes.....	95
4.2.1.2.1 Documentales.	95
4.2.1.2.2 Humanas.	97
4.2.2 Métodos e instrumentos.....	101
4.2.2.1 Protocolo de revisión documental.	102
4.2.2.1.1 Protocolo.....	103
4.2.2.1.2 Consideraciones sobre el investigador como revisor documental.....	104
4.2.2.2 Entrevista episódica.	105
4.2.2.2.1 Guía de entrevista episódica.	106
4.2.2.2.2 Consideraciones sobre el investigador como entrevistador.....	109
4.3 Propuesta de análisis e interpretación de la información.....	109
4.3.1 Análisis temático	110
4.3.2 Software de investigación cualitativa ATLAS.ti.....	113
4.4 Ruta metodológica	114
4.5 Consideraciones éticas.....	114

EDUCACIÓN EN CASA (<i>HOMESCHOOLING</i>) EN COLOMBIA...	7
5 Metódica para el análisis	117
5.1 Fase A: Reducción o desglose del texto	117
5.1.1 Paso 1. Codificar el material	117
5.1.1.1 (a) Diseñar un marco de codificación.....	118
5.1.1.2 (b) Dividir texto en segmentos de texto usando el marco de codificación.....	120
5.1.2. Paso 2. Identificar temas	124
5.1.2.1 (a) Definir los temas abstractos de los segmentos de texto codificados.....	124
5.1.2.2 (b) Refinar los temas.....	125
5.1.3. Paso 3. Construir las redes temáticas	126
5.1.3.1 (a) Organizar los temas.....	126
5.1.3.2 (b) Seleccionar los temas básicos.....	127
5.1.3.3 (c) Reorganizar en temas organizadores.....	129
5.1.3.4 (d) Deducir los temas globales.....	129
5.1.3.5 (e) Ilustrar como redes temáticas.....	130
5.1.3.6 (f) Verificar y perfeccionar las redes temáticas.....	131
5.2. Fase B: Exploración del texto.....	131
5.2.1. Paso 4. Describir y explorar las redes temáticas	132
5.2.1.1 (a) Describir la red.....	132
5.2.1.2 (b) Explorar la red.....	133
5.2.2. Paso 5. Resumir las redes temáticas.....	134
5.3. Fase C: Integración de la exploración	134
5.3.1. Paso 6. Interpretar patrones	135
6 Análisis e interpretación de los resultados.....	136
6.1 <i>Homeschooling</i> libertario o anarquista	137
6.1.1 Reseña histórica.....	137
6.1.2. Principios fundacionales.....	145

EDUCACIÓN EN CASA (<i>HOMESCHOOLING</i>) EN COLOMBIA...	8
6.1.3. Posicionamiento jurídico y cultural.....	149
6.1.4. Formas de organización.....	155
6.1.4.1 Relación espacio-tiempo.....	155
6.1.4.2 Componente didáctico	157
6.1.4.3 Formas sociales.....	163
6.1.5. Caracterización resumida del <i>homeschooling</i> libertario o anarquista	169
6.2. <i>Homeschooling</i> de rendimiento académico, artístico o deportivo	170
6.2.1. Reseña histórica.....	171
6.2.2. Principios fundacionales.....	178
6.2.3. Posicionamiento jurídico y cultural.....	182
6.2.4. Formas de organización.....	188
6.2.4.1 Relación espacio-tiempo.....	188
6.2.4.2 Componente didáctico.	191
6.2.4.3 Formas sociales.....	200
6.2.5. Caracterización resumida del <i>homeschooling</i> de rendimiento académico, artístico o deportivo.....	205
6.3. <i>Homeschooling</i> católico.....	206
6.3.1. Reseña histórica.....	207
6.3.2. Principios fundacionales.....	214
6.3.3. Posicionamiento jurídico y cultural.....	218
6.3.4. Formas de organización.....	222
6.3.4.1 Relación espacio-tiempo.....	222
6.3.4.2 Componente didáctico.	225
6.3.4.3 Formas sociales.....	229
6.3.5. Caracterización resumida del <i>homeschooling</i> católico	239
6.4. <i>Homeschooling</i> cristiano o protestante.....	240
6.4.1. Reseña histórica.....	241

EDUCACIÓN EN CASA (<i>HOMESCHOOLING</i>) EN COLOMBIA...	9
6.4.2. Principios fundacionales.....	247
6.4.3. Posicionamiento jurídico y cultural.....	252
6.4.4. Formas de organización.....	256
6.4.4.1 Relación espacio-tiempo.....	256
6.4.4.2 Componente didáctico.	259
6.4.4.3 Formas sociales.....	268
6.4.5. Caracterización resumida del <i>homeschooling</i> cristiano	277
6.5. Otras experiencias <i>homeschoolers</i>	279
6.5.1. Reseña histórica.....	280
6.5.2. Principios fundacionales.....	283
6.5.3. Posicionamiento jurídico y cultural.....	287
6.5.4. Formas de organización.....	296
6.5.4.1 Relación espacio-tiempo.....	296
6.5.4.2 Componente didáctico.	298
6.5.4.3 Formas sociales.....	303
6.5.5. Caracterización resumida de las otras experiencias <i>homeschoolers</i>	310
6.6. Resumen del proceso de análisis e interpretación de los resultados.....	311
7 Discusiones	313
8 Conclusiones.....	319
9 Limitaciones e implicaciones	324
10 Recomendaciones	327
11 Referencias	332

Lista de tablas

Tabla 1 Ficha de caracterización de fuentes bibliográficas (ejemplo “Desescolarización”).....	31
Tabla 2 Fuentes de información documentales.....	96
Tabla 3 Fuentes de información humanas	99
Tabla 4 Depuración final de las fuentes de información	101
Tabla 5 Fases de análisis propuestas por Attride Stirling (2001)	112
Tabla 6 Códigos de categorías	118
Tabla 7 Códigos de subcategorías para las fuentes de información documentales	119
Tabla 8 Códigos de subcategorías para las fuentes de información humanas	119
Tabla 9 Paso 2 - Identificación de temas abstractos	124
Tabla 10 Paso 2 - Refinación de temas abstractos.....	126
Tabla 11 Paso 3 - Selección de temas básicos (Ej. <i>Homeschooling</i> libertario o anarquista - Reseña histórica)	128
Tabla 12 Paso 3 - Selección de temas básicos, reorganización en temas organizadores y deducción de temas globales. (Ej. <i>Homeschooling</i> libertario o anarquista - Reseña histórica).....	129
Tabla 13 Reseña histórica del <i>homeschooling</i> libertario o anarquista.....	137
Tabla 14 Principios fundacionales del <i>homeschooling</i> libertario o anarquista.....	145
Tabla 15 Posicionamiento jurídico y cultural del <i>homeschooling</i> libertario o anarquista.....	149
Tabla 16 Formas de organización – Relación espacio-tiempo del <i>homeschooling</i> libertario o anarquista	155
Tabla 17 Formas de organización – Componente didáctico del <i>homeschooling</i> libertario o anarquista	157
Tabla 18 Formas de organización – Formas sociales del <i>homeschooling</i> libertario o anarquista	163
Tabla 19 Caracterización resumida – <i>Homeschooling</i> libertario o anarquista	170
Tabla 20 Reseña histórica del <i>homeschooling</i> de rendimiento académico, artístico y deportivo	171
Tabla 21 Principios fundacionales del <i>homeschooling</i> de rendimiento académico, artístico y deportivo	178

Tabla 22 Posicionamiento jurídico y cultural del <i>homeschooling</i> de rendimiento académico, artístico y deportivo	182
Tabla 23 Formas de organización – Relación espacio-tiempo del <i>homeschooling</i> de rendimiento académico, artístico y deportivo	188
Tabla 24 Formas de organización – Componente didáctico del <i>homeschooling</i> de rendimiento académico, artístico y deportivo	191
Tabla 25 Formas de organización – Formas sociales del <i>homeschooling</i> de rendimiento académico, artístico y deportivo	200
Tabla 26 Caracterización resumida – <i>Homeschooling</i> de rendimiento académico, artístico o deportivo	206
Tabla 27 Reseña histórica del <i>homeschooling</i> católico	207
Tabla 28 Principios fundacionales del <i>homeschooling</i> católico	214
Tabla 29 Posicionamiento jurídico y cultural del <i>homeschooling</i> católico	218
Tabla 30 Formas de organización – Relación espacio-tiempo del <i>homeschooling</i> católico	222
Tabla 31 Formas de organización – Componente didáctico del <i>homeschooling</i> católico	225
Tabla 32 Formas de organización – Formas sociales del <i>homeschooling</i> católico	229
Tabla 33 Caracterización resumida – <i>Homeschooling</i> católico.....	240
Tabla 34 Reseña histórica del <i>homeschooling</i> cristiano	241
Tabla 35 Principios fundacionales del <i>homeschooling</i> cristiano	247
Tabla 36 Posicionamiento jurídico y cultural del <i>homeschooling</i> cristiano	252
Tabla 37 Formas de organización – Relación espacio-tiempo del <i>homeschooling</i> cristiano	256
Tabla 38 Formas de organización – Componente didáctico del <i>homeschooling</i> cristiano.....	259
Tabla 39 Formas de organización – Formas sociales del <i>homeschooling</i> cristiano	268
Tabla 40 Caracterización resumida – <i>Homeschooling</i> cristiano.....	279
Tabla 41 Reseña histórica de otras experiencias <i>homeschoolers</i>	280
Tabla 42 Principios fundacionales de otras experiencias <i>homeschoolers</i>	283
Tabla 43 Posicionamiento jurídico y cultural de otras experiencias <i>homeschoolers</i>	287
Tabla 44 Formas de organización – Relación espacio-tiempo de otras experiencias <i>homeschoolers</i> . 296	
Tabla 45 Formas de organización – Componente didáctico de otras experiencias <i>homeschoolers</i>	298

EDUCACIÓN EN CASA (<i>HOMESCHOOLING</i>) EN COLOMBIA...	12
Tabla 46 Formas de organización – Formas sociales de otras experiencias <i>homeschoolers</i>	303
Tabla 47 Caracterización resumida – Otras experiencias <i>homeschoolers</i>	311
Tabla 48 Tabla-resumen (Conclusiones)	323

Lista de figuras

Figura 1 Búsqueda de palabras clave, sinónimos y términos relacionados (ejemplo “ <i>homeschool</i> ”)..	29
Figura 2 Registro de la fuente bibliográfica en Zotero.....	32
Figura 3 Situación legal del <i>homeschooling</i> en el resto del mundo	47
Figura 4 Estado de la educación en casa alrededor del mundo	48
Figura 5 Mapa sobre el reconocimiento de la educación en casa.....	49
Figura 6 Enfoques teóricos de la educación en casa (<i>homeschooling</i>).....	69
Figura 7 Educación en casa como fenómeno educativo social	78
Figura 8 Tipos de experiencias educativas <i>homeschoolers</i> significativas en Colombia	82
Figura 9 Posibles fuentes de información de tipo documental y humano	94
Figura 10 Estructura de una red temática	111
Figura 11 Ruta metodológica	114
Figura 12 Paso 1 - Codificación de IA (Vista de gráfico)	120
Figura 13 Paso 1 - Codificación de IA (Vista de lista).....	121
Figura 14 Paso 1 - Listado de códigos de AI (AI Codes).....	122
Figura 15 Paso 1 - Creación manual de categorías.....	123
Figura 16 Paso 1 - Marcaje manual de subcategorías de las fuentes de información humanas	123
Figura 17 Paso 3 - Organización de temas	127
Figura 18 Ejemplo de red temática 1 - <i>Homeschooling</i> libertario o anarquista (Reseña histórica)	130
Figura 19 Red temática 1: Reseña histórica del <i>homeschooling</i> libertario o anarquista	138
Figura 20 Red temática 2: Principios fundacionales del <i>homeschooling</i> libertario o anarquista	145
Figura 21 Red temática 3: Posicionamiento jurídico y cultural del <i>homeschooling</i> libertario o anarquista.....	150
Figura 22 Red temática 4: Formas de organización – Relación espacio-tiempo del <i>homeschooling</i> libertario o anarquista	155
Figura 23 Red temática 5: Formas de organización – Componente didáctico del <i>homeschooling</i> libertario o anarquista	158

Figura 24 Red temática 6: Formas de organización – Formas sociales del <i>homeschooling</i> libertario o anarquista.....	164
Figura 25 Red temática 7: Reseña histórica del <i>homeschooling</i> de rendimiento académico, artístico y deportivo	172
Figura 26 Red temática 8: Principios fundacionales del <i>homeschooling</i> de rendimiento académico, artístico y deportivo	179
Figura 27 Red temática 9: Posicionamiento jurídico y cultural del <i>homeschooling</i> de rendimiento académico, artístico y deportivo	183
Figura 28 Red temática 10: Formas de organización – Relación espacio-tiempo del <i>homeschooling</i> de rendimiento académico, artístico y deportivo.....	189
Figura 29 Red temática 11: Formas de organización – Componente didáctico del <i>homeschooling</i> de rendimiento académico, artístico y deportivo.....	193
Figura 30 Red temática 12: Formas de organización – Formas sociales del <i>homeschooling</i> de rendimiento académico, artístico y deportivo.....	201
Figura 31 Red temática 13: Reseña histórica del <i>homeschooling</i> católico.....	208
Figura 32 Red temática 14: Principios fundacionales del <i>homeschooling</i> católico	215
Figura 33 Red temática 15: Posicionamiento jurídico y cultural del <i>homeschooling</i> católico.....	219
Figura 34 Red temática 16: Formas de organización - Relación espacio-tiempo del <i>homeschooling</i> católico.....	223
Figura 35 Red temática 17: Formas de organización - Componente didáctico del <i>homeschooling</i> católico.....	226
Figura 36 Red temática 18: Formas de organización - Formas sociales del <i>homeschooling</i> católico	231
Figura 37 Red temática 19. Reseña histórica del <i>homeschooling</i> cristiano.....	242
Figura 38 Red temática 20: Principios fundacionales del <i>homeschooling</i> cristiano	249
Figura 39 Red temática 21: Posicionamiento jurídico y cultural del <i>homeschooling</i> cristiano	253
Figura 40 Red temática 22: Formas de organización - Relación espacio-tiempo del <i>homeschooling</i> cristiano.....	256
Figura 41 Red temática 23: Formas de organización - Componente didáctico del <i>homeschooling</i> cristiano.....	261
Figura 42 Red temática 24: Formas de organización - Formas sociales del <i>homeschooling</i> cristiano	270
Figura 43 Red temática 25: Reseña histórica de otras experiencias <i>homeschoolers</i>	281

Figura 44 Red temática 26: Principios fundacionales de otras experiencias <i>homeschoolers</i>	284
Figura 45 Red temática 27: Posicionamiento jurídico y cultural de otras experiencias <i>homeschoolers</i>	288
Figura 46 Red temática 28: Formas de organización - Relación espacio-tiempo de otras experiencias <i>homeschoolers</i>	297
Figura 47 Red temática 29: Formas de organización - Componente didáctico de otras experiencias <i>homeschoolers</i>	299
Figura 48 Red temática 30: Formas de organización - Formas sociales de otras experiencias <i>homeschoolers</i>	304

Resumen

El objetivo de esta investigación fue comprender la educación en casa (*homeschooling*) en Colombia como un fenómeno educativo social, a partir de sus características conceptuales, filosóficas, legales, culturales y pedagógicas. Se tuvieron en cuenta los aportes teóricos sobre la desescolarización (*unschooling*) y la educación en casa en Estados Unidos, Europa y América Latina. El estudio fue de corte cualitativo con un paradigma interpretativo y un enfoque de investigación basado en la hermenéutica textual. Se aplicaron protocolos de revisión a 20 sitios web y se realizaron 20 entrevistas episódicas con 20 participantes. La información se interpretó a la luz de la propuesta metodológica de Stirling, basada en redes temáticas. Los resultados presentan cinco tipos de experiencias de educación en casa: *homeschooling* libertario o anarquista, académico, artístico o deportivo, católico, cristiano o protestante, y otras experiencias de educación en casa. El estudio concluye que se requiere adoptar perspectivas terminológicas y pragmáticas al analizar este fenómeno. Asimismo, los investigadores deben superar percepciones sesgadas y ampliar su visión hacia modelos híbridos, flexibles y alternativos. Se caracterizan aspectos relacionados con el tiempo, el espacio, los contenidos, los métodos, las estrategias y los roles. Finalmente, la investigación expone discusiones de tipo teórico, democrático, pedagógico y tecnológico.

Palabras clave: educación en casa, desescolarización, educación flexible, educación alternativa, hermenéutica textual, familia, niñez.

Abstract

The objective of this research was to understand homeschooling in Colombia as a social educational phenomenon based on its conceptual, philosophical, legal, cultural, and pedagogical characteristics. Theoretical contributions about unschooling and homeschooling in the United States, Europe, and Latin America were considered. The study was qualitative, following an interpretative paradigm. Its research approach was based on textual hermeneutics. Review protocols were applied to 20 websites, and 20 episodic interviews were conducted with 20 participants. The information was interpreted in light of Stirling's methodological proposal based on thematic networks. The results present five types of homeschooling experiences: libertarian or anarchist homeschool, academic, artistic or sports performance homeschool, Catholic homeschool, Christian or Protestant homeschool, and other homeschooling experiences. The paper concludes that terminological and pragmatic perspectives are needed when studying this phenomenon. Also, researchers should overcome biased perceptions and broaden their view towards hybrid, flexible, and alternative models. Issues related to time, space, content, methods, strategies, and roles are characterized. Finally, the research work exposes theoretical, democratic, pedagogical, and technological-related discussions.

Keywords: Homeschooling, Unschooling, Flexible Education, Alternative Education, Textual Hermeneutics, Family, Childhood.

Introducción

La presente investigación aborda el problema de la educación en casa (*homeschooling*) en Colombia, un fenómeno educativo social que hace alusión a familias que, por diversas motivaciones, deciden educar a sus hijos al margen del sistema escolar regular. Adicionalmente, este fenómeno incluye a aquellos estudiantes que están enrolados en un sistema educativo particular, pero que no necesariamente atienden a una institución (Leal, 2007, p. 39) de manera constante, supervisada y regulada. En otras palabras, recuerda a todos aquellos que están “por fuera del rigor académico de la escuela tradicional” (Leal, 2007, p. 41).

En tanto movimiento minoritario, en palabras de Cabo (2010), el *homeschooling* es de carácter alternativo, contracultural y rupturista, que puede generar desconfianza, rechazo, poca aceptación social, y del cual no se tiene mucha información (Cabo, 2010, p. 2). Estas características lo convierten en una problemática de relevancia académica en el campo de la educación y la pedagogía, debido a que pone en tensión la estructura del sistema educativo tradicional y abre el debate sobre otras formas alternativas, híbridas o flexibles que utilizan algunos actores sociales para llevar a cabo la tarea educativa en el contexto colombiano.

Con el fin de analizar este fenómeno educativo social en Colombia en el marco de un trabajo de investigación a nivel doctoral, se abordan comprensivamente los aportes teóricos y las recientes investigaciones realizadas en los ámbitos internacional y nacional en torno a asuntos problemáticos de la escolarización formal y las emergentes formas educativas desescolarizadas. En este sentido, son de interés académico del presente estudio las diversas expresiones terminológicas para referirse al *homeschooling*, las motivaciones de las familias, las concepciones sobre el sujeto que educa y el que aprende, los contenidos a enseñar, la relación espacio-tiempo, los métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje, las finalidades, las formas evaluativas y las formas sociales o de relacionamiento entre los actores sociales involucrados.

El propósito del presente trabajo es comprender la educación en casa (*homeschooling*) en Colombia como un fenómeno educativo social a partir de la descripción de las características conceptuales, filosóficas, jurídicas, culturales y pedagógicas que subyacen a las tendencias que se identifican.

El diseño metodológico del estudio corresponde a una perspectiva cualitativa con un paradigma interpretativo y un enfoque investigativo basado en los principios metodológicos de la hermenéutica textual. Las fuentes de información esenciales son documentales y humanas. Se analizan cuidadosamente páginas web y ambientes virtuales diversos que hacen mención de la educación en casa

en Colombia; se entrevistan líderes de redes *homeschoolers*, autores de blogs o escritores, rectores de colegios semipresenciales y virtuales, padres de familia, niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Los protocolos de revisión documental resultantes del análisis y la interpretación de las páginas web seleccionadas y las transcripciones de las entrevistas son procesadas siguiendo la propuesta metodológica de Jennifer Attride Stirling (2001) sobre las redes temáticas.

En términos generales, a través del presente estudio se logran identificar, caracterizar y reconocer los fundamentos teóricos que sustentan por lo menos cinco tipos de experiencias *homeschoolers* en el país, a saber: *homeschool* libertario o anarquista, *homeschool* de rendimiento académico, artístico o deportivo, *homeschool* católico, *homeschool* cristiano o protestante y otras experiencias *homeschoolers*. El trabajo concluye que la educación en casa en Colombia es una realidad indubitable, que cada vez más familias se sienten atraídas por la idea de educar a través de formas alternativas o flexibles y que, en efecto, se trata de una problemática de relevancia y pertinencia educativa y social.

Presentación

La lógica de reconstrucción aplicada en el presente trabajo de investigación muestra, en primer lugar, el **planteamiento del problema**, el cual se compone de la descripción del área problemática (consideraciones problémicas para abordar investigativamente el fenómeno de la educación en casa y su comprensión como fenómeno problémico), el estado del arte (desde las perspectivas conceptual, filosófica, jurídica y pedagógica), la pregunta de investigación y la justificación.

En segundo lugar, se plantean los **objetivos** general y específicos.

En tercer lugar, se expone el **marco teórico** que contiene los enfoques teóricos de la educación en casa desde la década del 60 hasta la actualidad (desescolarización, educación en casa 1,0 y educación en casa 2,0), el abordaje conceptual de la educación en casa (*homeschooling*) como fenómeno educativo social, las perspectivas sociales acerca de esta opción educativa en Colombia y la aproximación teórica a cinco tipos de experiencias educativas significativas, a saber: *homeschooling* libertario o anarquista, de rendimiento académico, artístico o deportivo, *homeschooling* católico, *homeschooling* cristiano o protestante y otras experiencias *homeschoolers*.

En cuarto lugar, se muestra el **diseño metodológico** el cual comprende los presupuestos metodológicos (tipo de investigación cualitativo, paradigma interpretativo y enfoque hermenéutico), los procedimientos para la recolección de información (fuentes de información, métodos e instrumentos), la propuesta de análisis e interpretación de la información (análisis temático y Software de investigación cualitativa ATLAS.ti), la ruta metodológica y las consideraciones éticas del trabajo.

En quinto lugar, se presenta la **metódica para el análisis** que contempla tres fases, a saber: Fase A. Reducción o desglose del texto (Paso 1. Codificar el material; Paso 2. Identificar temas; Paso 3. Construir las redes temáticas), Fase B. Exploración del texto (Paso 4. Describir y explorar las redes temáticas; Paso 5. Resumir las redes temáticas) y Fase C. Integración de la exploración (Paso 6. Interpretar patrones).

En sexto lugar, se presenta el **análisis e interpretación de los resultados** del trabajo de investigación para cada una de las experiencias *homeschoolers*. Para todas ellas se contemplan descripciones detalladas sobre su reseña histórica, sus principios fundacionales, su posicionamiento jurídico y cultural, sus formas de organización en términos de la relación espacio-tiempo, el componente didáctico y las formas sociales, finalizando con una caracterización resumida de cada una.

En séptimo lugar, se formulan las **discusiones**.

En octavo lugar, se muestran las **conclusiones** del estudio.

En noveno lugar, se explican las **limitaciones e implicaciones** de la investigación.

En décimo lugar, se hacen **recomendaciones** con base en los resultados y el proceso investigativo en general.

Finalmente, se presentan las **referencias bibliográficas**.

1 Planteamiento del problema

El presente capítulo presenta cuatro grandes componentes: en primer lugar, la descripción del área problemática, el cual contempla consideraciones problémicas para abordar investigativamente el fenómeno de la educación en casa y su descripción como fenómeno problemático en Colombia; en segundo lugar, el estado del arte desde las perspectivas filosófica, conceptual, filosófica, jurídica y pedagógica; en tercer lugar, la pregunta de investigación; y por último, la justificación.

1.1 Descripción del área problemática

La educación en casa (*homeschooling*) se concibe, por un lado, como “una opción educativa que adoptan determinados ciudadanos que deciden educar a sus hijos en el hogar, al margen del sistema educativo tradicional que se sostiene en la educación obligatoria, y lo hacen siguiendo una metodología y una pedagogía propias” (Valle, 2012). Por otro lado, se considera como un “movimiento social alternativo que adopta un conjunto de normas y valores culturales” (Collom & Mitchell, 2005, p. 274) compartidos por un numeroso grupo de personas.

Con el fin de estudiar el asunto a lo largo de un proceso de investigación doctoral, es necesario hacer mención a por lo menos tres consideraciones problémicas que encontrará cualquier académico cuya intención sea contribuir a que el movimiento social del *homeschooling* colombiano sea mejor conocido: la limitada cantidad de información oficial e investigaciones sistemáticas sobre el cómo las familias instruyen a sus hijos en el seno del hogar tanto en el contexto internacional (Collom & Mitchell, 2005; Isenberg, 2007; Stewart, 2023) como nacional¹ (García y Barreira, 2011; Maya, 2020), la diversidad de planteamientos jurídicos relacionados con educar en casa en el mundo (Chinazzi, 2023; Valle, 2012) y en Colombia (Barreira y García, 2011; Maya, 2020), y la acentuada heterogeneidad y proliferación de información existente en torno al tema (Gaither, 2017a).

Así, en el presente planteamiento del problema, trataremos de (1) hacer mención a estas tres dificultades de una manera más detallada tanto a nivel internacional como nacional (descripción del área problemática), (2) acercarnos al vacío de conocimiento desde las perspectivas conceptual, filosófica, jurídica y pedagógica (estado del arte), (3) plantearnos el interrogante principal del presente trabajo

¹ En Colombia se registran menos de diez investigaciones sobre educación en casa y la mayoría de ellas se han realizado en el marco de procesos de pregrado y maestría (ninguna a nivel doctoral). También se ha encontrado solamente un trabajo de investigación sobre educación familiar a nivel posdoctoral. La mayoría de estos trabajos de investigación no han generado publicaciones de carácter científico (artículos de investigación).

(pregunta de investigación) y (4) justificar por qué se hace necesario su estudio en un contexto sociocultural como el colombiano (justificación).

1.1.1 Consideraciones problemáticas para abordar investigativamente el fenómeno de la educación en casa

En el siguiente apartado, se abordarán tres consideraciones problemáticas: la limitada cantidad de información oficial e investigaciones sistemáticas sobre educación en casa en Colombia, la diversidad de planteamientos jurídicos en torno al tema y la acentuada heterogeneidad y proliferación de la información existente.

1.1.1.1 Limitada cantidad de información oficial e investigaciones sistemáticas en Colombia.

Pese a que la educación en casa no es una alternativa educativa reciente, tuvo su auge como fenómeno educativo social hacia la década de los 60 en los Estados Unidos; y ha ido apareciendo y creciendo paulatina y progresivamente en todo el mundo desde entonces de diferentes maneras (Gaither, 2017a; Stewart, 2023). Cada país, de forma específica, podría contar su propia historia acerca de este fenómeno social; lo cual ha sido acompañado de una limitada cantidad de información sistemática. En esencia, ha sido complejo para los investigadores sociales recoger información oficial sobre las prácticas de los *homeschoolers* en las últimas décadas.

En Estados Unidos, por ejemplo, las dos fuentes de información sobre la educación en casa son los bancos de datos administrativos de los estados y los registros de la *Prueba de Aptitud Académica* (SAT, por sus siglas en inglés)²; sin embargo, ellos en sí mismos suponen otro tipo de obstáculos intermedios. Al tratar de sistematizar la información de ambas fuentes, Isenberg (2007) planteó tres grandes problemas: en primer lugar, la recolección de datos aleatoria en un alto porcentaje; en segundo lugar, la existencia de medios legales alternativos que permiten hacer educación en casa mediante la vinculación parcial de los hijos a instituciones privadas legalmente reconocidas, quienes reportan a sus

² *Scholastic Achievement Test.*

estudiantes debidamente escolarizados (sin serlo en su totalidad)³; y en tercer lugar, la educación en casa clandestina (*underground homeschooling*); es decir, aquella que practican las familias “sin vinculación formal a ninguna institución ni registro oficial en bancos de datos estatales”⁴ (Isenberg, 2007, p. 391).

Ahora bien, parece ser que estas dificultades para la recolección y la sistematización de información en torno al fenómeno de la educación en casa no se reducen a la geografía americana. Este tipo de obstáculos parecen repetirse históricamente en otros países con otros matices socioculturales; como son los casos de España (Blok et al., 2021; Cabo, 2010; Goiria, 2013; Pallás, 2019; De Rivera, 2009; Valle, 2012), Alemania (Spiegler, 2015), Suecia (Blok et al., 2021), Eslovenia (De Laat et al., 2020), Croacia (Bjelan, 2011; Dadić, 2012; De Laat et al., 2020), Italia (Chinazzi, 2020; Di Motoli, 2019) y Albania (Hagen, 2011) en Europa; de Sudáfrica (Olatunji, 2021) en África, de Israel (Guterman, 2023) en Medio Oriente, de Indonesia (Purwaningsih & Fauziah, 2020), China (Sheng, 2014; Sheng, 2018) y Turquía (Korkmaz & Duman, 2014) en Asia; y de Argentina (Pontel, s.f.), Brasil (Proyecto de ley *homeschool*: Educación en casa, 2020), Colombia (García & Barreira Tenorio, 2011; Maya, 2020), Chile y Ecuador (Proyecto de ley *homeschool*: Educación en casa, 2020) en Latinoamérica.

1.1.1.2 Diversidad de planteamientos jurídicos.

Pese a su notable expansión a lo largo del mundo, el estatus legal de la educación en casa aún “permanece altamente fragmentado e inestable” (Chinazzi, 2023, p. 36) por cuanto es una alternativa a la educación tradicional que existe bajo diversas formas de regulación jurídica en diferentes países. Al tratarse de una opción educativa tan variable, Valle (2012) afirma que “se hace necesario que cada país encuentre un planteamiento jurídico propio que adecúe perfiles y matices socioeducativos de una manera específica” (Valle, 2012, p. 173).

En este sentido, pensar en que los padres tengan un sustento legal que respalde su derecho a elegir educar a sus hijos en casa nos conduce a un asunto jurídico sobre los derechos. En este caso, estaríamos hablando de un derecho conectado a la elección personal a educar en casa y también, incluso, a la libertad de creación de centros docentes (que se adecuen a las creencias e idearios de las familias *homeschoolers*).

³ En los estados de California, Florida y Pensilvania se permite a los padres educar en casa a través de matriculaciones legales en escuelas privadas (Isenberg, 2007, p. 391)

⁴ Este tipo de educación en casa clandestino es considerado, históricamente, como absentismo escolar. Todavía no son muy claras las razones que justifican su existencia actual, considerando todas las condiciones favorables que otorga la normativa americana con relación al *homeschooling* en todos los estados.

Lo anterior “no supone, ni puede suponer, el derecho a imponer a los demás las propias convicciones, ni la posibilidad de exigir un determinado trato diferencial en función de tales convicciones, con lo que no se podrá imponer una diferencia de trato o discriminación positiva a partir de las propias ideas” (Marcos, 2007, p. 151).

Un caso que puede servir para hablar de la diversidad de planteamientos jurídicos del *homeschool* es España. Pese a que la información sobre su regulación jurídica ha sido algo escasa e insuficiente, es posible encontrar varios casos de educación en casa juzgados en las cortes de diferentes maneras por presunta violación al derecho a la educación y al bienestar de los menores.

Al respecto, Valle (2012) refirió que se fijó allí la doctrina legal sobre la posibilidad que tienen los padres de enseñar a sus hijos en casa mediante la sentencia del Tribunal Constitucional Español STC-133 del 2 de diciembre del 2010 (Valle, 2012, p. 168); y que, por tanto,

la opción del *homeschooling* no se encuentra expresamente prohibida en ninguna norma y la consagración al máximo rango de la libertad de enseñanza que los padres poseen con relación a sus hijos ampara la posibilidad de educarles en espacios domésticos o, en general, alternativos a los centros docentes. (Valle, 2012, p. 170)

Finalmente, es necesario aclarar que la limitada documentación en torno al marco legal que cobija la práctica en muchos países no hace que esta desaparezca (Chinazzi, 2023); por el contrario, parece ser educar en casa se vislumbra como un fenómeno educativo social emergente en el mundo y que cada vez se avanza más en materia de regulación estatal a nivel internacional.

1.1.1.3 Acentuada heterogeneidad y proliferación de la información existente.

La investigación acerca del fenómeno de la educación en casa en el mundo se complejiza al considerar la multiplicidad de denominaciones con las que se conoce esta alternativa educativa, así como las diversas concepciones, filosofías, motivaciones, métodos y estrategias que conciben y practican aquellas familias que deciden educar a sus hijos en el seno del hogar. “Las diferencias internas dentro del colectivo *homeschooler*” (Cabo, 2010, p. 18) explican una de las dificultades para describir el fenómeno, en tanto cada colectivo representa una cosmovisión diferente del mundo, de la educación, de la familia y de los hijos.

A principios de la década de 2000, la investigación de Collom & Mitchell (2005) descubrió que “la educación en casa es un movimiento creciente y heterogéneo de organizaciones e individuos que actúan colectivamente en un esfuerzo por mejorar la vida de sus hijos” (Collom & Mitchell, 2005, p. 275), lo cual destaca su marcada **heterogeneidad**.

Adicionalmente, otro aspecto que dificulta el emprender un proceso de descripción y sistematización sobre el fenómeno es la **proliferación** de mucha y muy variada información acerca del tema, en especial en medios digitales. El uso de las nuevas tecnologías y del internet ha alterado radicalmente la manera en la que se difunde y se obtiene la información (Gaither, 2017a, p. 248) y el *homeschooling* se ha servido de esto. A través de la red se promueven programas y currículos *homeschoolers*, se venden productos escolares para el hogar, se logra una mejor comunicación entre familias y redes de familias, y se organizan encuentros, convenciones u otro tipo de eventos:

La tecnología es la mediadora en el proceso educativo y puede constituir otro tipo de comunidades (comunidades de aprendizaje) que no sean escuelas. De hecho, es tan central el papel de la misma que es la tecnología la que facilita la vinculación de estas familias y su formación en línea (con grupos y publicaciones en páginas web). (Álvarez de Sotomayor, 2019, p.12)

En palabras de Gaither (2017), lo anterior ha hecho que proliferen fuentes de diverso tipo, lo cual a su vez dificulta que tanto personas como organizaciones definan el movimiento, unifiquen de algún modo sus discrepancias o controlen lo que los nuevos adeptos aprendan de la manera en la que antes lo hacían (Gaither, 2017a, p. 248).

Según Gaither (2017), la creciente popularidad de la educación en casa en los Estados Unidos ha dejado a muchos veteranos del movimiento con una especie de duda o recelo por lo que el internet ha traído consigo. Opina que, de alguna manera, su popularidad ha desenfocado el interés primario de educar en el seno del hogar y teme que los anclajes fundacionales de las creencias en el movimiento se pierdan por la rápida y masiva proliferación de contenidos en internet. En palabras de Lisa Guidry, citada por Gaither (2007), “no teníamos correo electrónico o grupos de Yahoo... teníamos ‘árboles telefónicos’⁵ y ‘rodillas fuertes’⁶” (Gaither, 2017a, p. 250).

Sumado a lo anterior, en la tesis de pregrado “La educación en casa: una modalidad educativa a considerar” realizada por Hoeneisen Terán de la Universidad San Francisco de Quito (Ecuador) en el 2014, se afirma que -recordando a Lubienski et al. (2013)- la preocupación aumenta en muchos defensores de la educación en casa al considerar la falta de fiabilidad y cientificidad académica sobre el tema. Esto por causa de la proliferación y democratización de información tan variada, así como los intereses financieros que subyacen a la práctica (Lubienski et al., 2013).

⁵ ‘*Phone trees*’ o ‘*árboles telefónicos*’ son la manera en la que se designa a un esquema en forma de árbol que contiene un listado de números telefónicos. Normalmente eran distribuidos en un grupo de personas para cubrir un número de llamadas específico.

⁶ ‘*Rodillas fuertes*’, en este caso particular, hace referencia a orar arrodillado. Lisa Guidry hizo parte de un colectivo *homeschooler* cristiano protestante en los EEUU en los noventas (Gaither, 2017, p. 250).

Si bien existe una gran cantidad de información sobre la educación en casa, ésta en general no es académicamente confiable, tratándose en su mayoría de sitios web de grupos de apoyo, quienes comúnmente lucran de la asesoría a las familias de educadores en casa, y por ende sus criterios pueden resultar sesgados (...) estos carecen de soporte de carácter científico. (Lubienski et al. (2013) citados en Hoeneisen, 2014, p. 38).

1.1.2 Fenómeno problemático de la educación en casa en Colombia

La educación en casa no debe confundirse con abandono escolar. La primera tiene que ver con una decisión deliberada por parte de los padres de optar por sus propias maneras de formar a sus hijos en el hogar (Leal, 2007; Cabo, 2010) aún teniendo la posibilidad de vincularlos formalmente al sistema educativo; mientras que el segundo es la condición forzosa de permanecer fuera del sistema educativo formal por causa de las bajas condiciones socioeconómicas (Delgado et al., 2024, p. 96).

En Colombia, el *homeschooling* toma fuerza alrededor del año 2000 con el trabajo de la mamá y activista bogotana Ana Paulina Maya y el investigador social Erwin Fabián García, quienes organizaron unos primeros eventos en torno a la temática y lograron convocar a muchas familias con sus mismos intereses a nivel nacional, sirviéndose, por supuesto, de medios tecnológicos y herramientas web como blogs y redes sociales. Paralelo a sus esfuerzos, algunos grupos de la comunidad católica comenzaron a incursionar también en la implementación de estrategias *homeschoolers* basadas en sus principios fundacionales de fe católica; y por su parte, la comunidad cristiana protestante del país también comenzó a organizarse en red para el fortalecimiento de los procesos de educación en casa de aquellas familias que comparten su cosmovisión bíblica cristiana. Las iniciativas han tenido desarrollo a través de veinticuatro años en diferentes ciudades como Bogotá, Medellín, Barranquilla, Cartagena, Cali, entre otras.

Se han implementado currículos y programas académicos internacionales, y se han fundado varios colegios semipresenciales y virtuales en ciudades como Bogotá, Bucaramanga, Medellín, Sogamoso y Girardot (entre otras) que apoyan a las familias educadoras en casa con materiales, plataformas educativas y acompañamiento de tutores o maestros a domicilio. Se han articulado redes familiares de apoyo locales, regionales y nacionales, se han creado numerosas páginas web y blogs y se han planteado propuestas para la regulación de la modalidad educativa en el país.

Pese a todo lo anterior, aún no existe una conceptualización académica clara ni una sistematización formal con relación al fenómeno educativo social de la educación en casa en Colombia; y tampoco hay suficiente comprensión de las prácticas *homeschoolers* desde un punto de vista

pedagógico y didáctico. En conclusión, Colombia vive su propia realidad con relación al fenómeno emergente del *homeschooling* -como sucede en los demás países-, como un fenómeno problemático de interés investigativo en el campo de las ciencias sociales, la educación y la pedagogía.

1.2 Estado del arte

Al involucrar metodologías y saberes pedagógicos propios, participación activa de los padres como agentes educativos, ambientes informales de aprendizaje y criterios subjetivos para emprender el proceso de formación académica de los hijos, el *homeschooling* o educación en casa es un fenómeno profundamente complejo que puede ser estudiado desde múltiples perspectivas.

¿Es el *homeschooling* en Colombia una práctica instruccional en el hogar solamente y en qué se diferencia de otras de sus corrientes alternativas como el *unschooling*, el *flexischooling*, la escuela en casa, la educación informal, entre otros conceptos? (perspectiva conceptual), ¿qué enfoques y principios orientadores filosóficos subyacen en las prácticas de familias educadoras en casa en Colombia? (perspectiva filosófica), ¿debería ser legal educar en casa en Colombia y bajo qué condiciones debería darse esa legalidad? (perspectiva jurídica), ¿a través de qué formas pedagógicas, métodos, currículos y enfoques instruccionales se enseña a los niños en el hogar? (perspectiva pedagógica). Las preguntas plantean una problemática de estudio interesante y despiertan, en defensores y detractores, diversidad de opiniones, que merecen ser estudiadas en profundidad en el marco de un proceso investigativo, con miras a crear conocimiento sobre un fenómeno educativo social emergente y en progresivo aumento en el país.

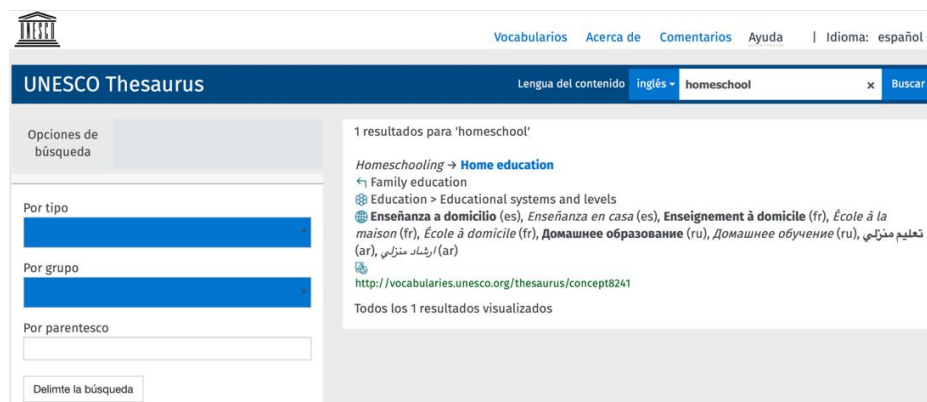
El presente estado del arte acogió trabajos de investigación que han abordado la educación en casa en los ámbitos nacional e internacional. Para ello, se construyó un corpus bibliográfico bilingüe (inglés-español) con 190 documentos académicos publicados entre los años 1990 y 2024, que fueron identificados, seleccionados y analizados cuidadosamente siguiendo una metodología de búsqueda específica por fases:

Fase 1. Definición de criterios para la elección de las bases de datos: escalabilidad⁷, conectividad⁸, integridad⁹, rendimiento¹⁰, disponibilidad¹¹, consistencia¹², aislamiento¹³ durabilidad¹⁴ y facilidad de uso¹⁵ (*We learn data*, 2025). Las bases de datos elegidas para la búsqueda del material fueron: *Web of Science*, *Scopus*, *Dialnet*, *ERIC (Educational Resources Information Center)* y *ProQuest Central*. También se realizaron búsquedas complementarias en *Gottesman libraries (Teachers College, Columbia University)* y en la web, teniendo especial cuidado de revisar la confiabilidad y veracidad de cada uno de los recursos bibliográficos encontrados.

Fase 2. Identificación de palabras clave con ayuda del Tesauro de la UNESCO¹⁶, revisión de sinónimos y términos relacionados.

Figura 1

Búsqueda de palabras clave, sinónimos y términos relacionados (ejemplo “homeschool”)



⁷ Capacidad de la base de datos para manejar eficientemente un crecimiento en el volumen de datos, el tráfico de usuarios y la demanda de rendimiento a medida que una aplicación o sistema se expande con el tiempo.

⁸ Capacidad para conectar desde los sistemas que ya se tienen o se van a desarrollar.

⁹ Precisión, coherencia y validez de los datos almacenados en la base de datos.

¹⁰ Garantía de la buena experiencia de usuario con el fin de mejorar los tiempos de respuesta en tiempo real, la eficiencia en el trabajo y la alta disponibilidad.

¹¹ Capacidad para asegurar que los datos y las aplicaciones estén accesibles en todo momento, incluso en situaciones de fallo o interrupciones.

¹² Garantía de que los datos se mantengan en un estado válido y coherente en todo momento.

¹³ Garantía de que múltiples transacciones puedan ejecutarse de manera concurrente de forma segura y sin interferir entre sí.

¹⁴ Capacidad para asegurar que una vez que una transacción ha sido confirmada, los cambios realizados en los datos se mantengan de forma permanente y no se pierdan (incluso en caso de fallos o reinicios del sistema).

¹⁵ Practicidad en el uso y el establecimiento de soluciones que se adapten bien a los recursos disponibles.

¹⁶ Lista controlada y estructurada de términos para el análisis temático y la búsqueda de documentos y publicaciones en los campos de la educación, cultura, ciencias naturales, ciencias sociales y humanas, comunicación e información. Continuamente ampliada y actualizada, su terminología multidisciplinaria refleja la evolución de los programas y actividades de la UNESCO (<http://vocabularies.unesco.org/thesaurus>).

Nota. Ejemplo de búsqueda de palabra clave “homeschool”. Recorte de pantalla de UNESCO Thesaurus (2024).

Fase 3. Formulación de la ecuación de búsqueda en las bases de datos seleccionadas con base en operadores booleanos (Lluís Codina, 2017): **AND / OR / NOT**. Ejemplos: “Educación en casa AND Colombia”, “Educación en casa AND Homeschooling AND Colombia”, “Desescolarización AND Colombia”, “Homeschool OR Homeschooling”, “Unschooling OR Deschooling”, “Flexischooling OR Hybrid Schooling”, “Educación en casa NOT educación virtual”, “Centro homeschool NOT colegio”, “Políticas públicas en educación NOT legalización”, entre muchas otras combinaciones.

De igual manera, se utilizaron operadores de truncamiento, los cuales permitieron hacer variaciones o complementos de los términos utilizados en la ecuación de búsqueda (Lluís Codina, 2017). Ejemplos: *¹⁷ Niñ* -> busca: Niño (s) / Niña / Niñez, Homeschoo* -> busca: Homeschool / Homeschooling) / Homeschooler, “ ”¹⁸ busca: “escolarización en casa”, “educación doméstica”, ?¹⁹ busca: Bra?il -> busca: Brasil/ Brazil, Wom?n -> busca: woman / women.

También se usaron operadores de proximidad para buscar términos cercanos entre sí dentro del área específica de la educación en casa (Lluís Codina, 2017). Se utilizaron los campos: título, resumen, autor, palabras clave, etc. **NEAR/n** o **W/n**²⁰ Educación NEAR/3 familia (busca que “educación” o “familia” se encuentre a máximo tres palabras de diferencia), **PRE/n**²¹ Home PRE/4 learning (busca que “learning” se encuentre a máximo cuatro palabras después de “home”).

Finalmente, se incluyeron en ocasiones paréntesis () en la ecuación con el fin de dar prioridad a los operadores booleanos y crear un orden lógico en la búsqueda del sistema de información (Lluís Codina, 2017). Los términos que se encontraban en paréntesis se buscaban primero. Para iniciar la búsqueda, se ponían entre paréntesis todos los sinónimos y términos relacionados a las distintas formas de designar el fenómeno de la educación en casa. Por ejemplo, si la necesidad específica era buscar sobre “educación híbrida” desde la “pedagogía” o la “didáctica”, no desde

¹⁷ * Busca documentos que incluyan la raíz del término seguida de cualquier número de caracteres.

¹⁸ “ ” Busca dos o más palabras o frases exactas o completas, como si fueran un solo término.

¹⁹ ? Busca documentos que incluyan el término, pero reemplazando cualquier carácter.

²⁰ **NEAR/n** Busca documentos que contengan dos términos en cualquier orden, separados por un número (n) de palabras específicas.

²¹ **PRE/n** Recupera información que contenga un término de búsqueda que aparece antes de un segundo término, en las “n” palabras anteriores al primero.

la “virtualidad”, la cadena de búsqueda se expresaba así: (*Educación híbrida*) AND (*pedagogía OR didáctica*) NOT (*virtualidad OR educación virtual*).

Fase 4. Establecimiento de criterios para la selección e inclusión final del material documental compositivo del corpus bibliográfico bilingüe (inglés-español): Tema²², Título²³, Autor²⁴, Títulos de fuentes/publicación²⁵, Año de publicación²⁶, Fecha de publicación²⁷, Abstract²⁸, Dirección²⁹, Identificadores de autores³⁰, DOI³¹, Editor³² y Autoría conjunta³³ (*Web of Science*, 2024). Es importante aclarar que después de elaborar el corpus bibliográfico completo con 190 documentos académicos sobre educación en casa en inglés y en español, se hizo una depuración manual del corpus según su pertinencia temática³⁴. Un ejemplo de ficha de caracterización (tabla-resumen) de cada una de las fuentes analizadas se presenta a continuación:

Tabla 1

Ficha de caracterización de fuentes bibliográficas (ejemplo “Desescolarización”)

Tema: Desescolarización.
Título: <i>Unschooling motherhood: caring and belonging in mother's time space.</i>
Autor: Nadia Von Benzon.
Títulos de fuentes/publicación: <i>Gender, Place & Culture. A Journal of Feminist Geography.</i>
Año de publicación: 2020.
Fecha de publicación: 29 de junio (en línea).
Abstract: <i>For mothers, time is experienced in unique patterns reflecting mother-child relationships shaped by caring responsibilities and producing notions of belonging. The temporal and spatial rhythms of mothers' lives are determined by interembodiment and co-presence; particularly apparent when offspring are infants and incapable of independent mobility and self-care. for most mothers these rhythms evolve as children grow and develop, with a particular increase in</i>

²² Recupera los términos de búsqueda en el título, resumen, palabras clave de autor y *Key Words*.

²³ Recupera los términos de búsqueda en los títulos de los registros únicamente.

²⁴ Busca en los campos de autores y autoría conjunta/corporativa (se debe introducir el apellido y hasta 5 iniciales o nombre completo del autor de interés).

²⁵ Busca en los títulos de revistas, títulos de libros, títulos de actas, etc.

²⁶ Busca en el campo de publicación (se puede buscar un año único o un intervalo).

²⁷ Busca en el campo Fecha de publicación. El día y el mes son opcionales, pero deben estar presentes o ausentes en ambos cuadros de fecha (desde/hasta).

²⁸ Busca en el campo *Abstract*.

²⁹ Busca en el campo Dirección, un nombre completo o parcial de una institución o ubicación de la dirección de un autor.

³⁰ Busca por *Research ID* u *ORCID*.

³¹ Busca por el DOI de la publicación.

³² Busca editores, normalmente en libros y actas.

³³ Busca en ese campo por organizaciones o instituciones a las que se le atribuye la autoría de una publicación.

³⁴ En el artículo de revisión sistemática titulado “*Educación en casa o Homeschooling. Un recorrido por su terminología*” publicado en la *Revista Praxis, Educación y Pedagogía* en el año 2022, se incluyen solamente 50 fuentes bibliográficas (corpus final).

independence experienced by many mothers when their children reach school age. However, for home educating mothers, the constant interembodiment and co-presence of the mother-child relationship extends into late childhood resulting in alternative habitus to mothers who attend to school and to work. This paper draws on blogs authored by unschooling mothers in the UK, Australia and the USA – mothers whose children engage in a child-led form of home education - to explore a geography of motherhood that contrasts with the mainstream experiences that determine socio-cultural and policy generating expectations. In so doing, this paper contributes to geographical discourse concerning the way in which motherhood impacts on experiences of time and space whilst also challenging mainstream representations of motherhood and particularly the widespread problematization of caring. This paper demonstrates the way that caring relationships embed an individual in complex reciprocal networks leading to a particular identity-in-space which in turn influences, and is influenced by, temporal rhythms.

Dirección: Lancaster University. Lancaster Environment Centre. LEC Building. LAL 4YQ. Lancaster.

Identificadores de autores: ORCID: [0000-0002-2009-5006](https://orcid.org/0000-0002-2009-5006).

DOI: [10.1080/0966369x.2020.1784100](https://doi.org/10.1080/0966369x.2020.1784100).

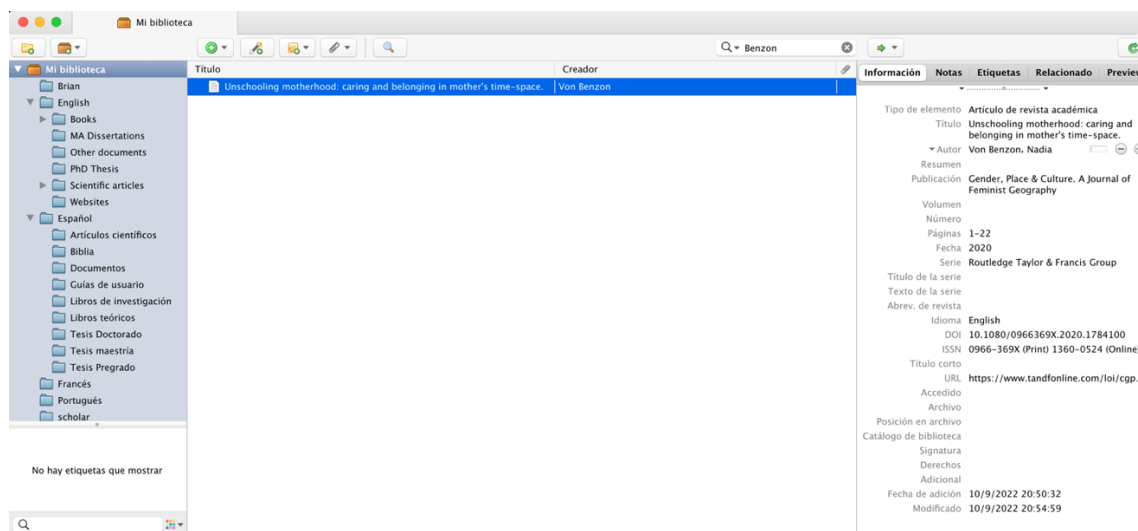
Editor: Routledge. Taylor and Francis Group.

Autoría conjunta: Lancaster University. Lancaster Environment Centre.

De igual manera, es pertinente mencionar que, paralelo al procesamiento de las fichas de caracterización de las fuentes, se hacía el registro de las mismas en el gestor bibliográfico **Zotero**, el cual es una herramienta digital gratuita y fácil de usar que le permite al investigador recopilar, organizar, anotar, citar y compartir investigaciones.

Figura 2

Registro de la fuente bibliográfica en Zotero



Nota. Ejemplo de registro de ficha de caracterización de fuente bibliográfica en Zotero. Recorte de pantalla de Zotero (2024)

A continuación se exponen los principales hallazgos desde las cuatro perspectivas mencionadas: conceptual, filosófica, jurídica y pedagógica.

1.2.1 Perspectiva conceptual

El fenómeno educativo social de la educación en casa (*homeschooling*) ha sido nombrado de múltiples maneras a través de la historia de la literatura académica de las ciencias de la educación. Muchas de esas denominaciones tienen énfasis semánticos sutiles que han sido poco estudiados a profundidad, pero que de alguna manera implican comprensiones y posturas particulares de aquellos quienes las usan. Para Cabo (2010),

buscar en el semantismo específico de cada una de estas denominaciones las claves que permitan establecer una posible taxonomía de la desescolarización es muy arriesgado, ya que los matices semánticos que le son consustanciales, en general, son simples sutilezas no siempre tenidas en cuenta por quienes deciden seguir los vericuetos de este movimiento. (Cabo, 2010, p. 26)

A pesar de ello, lo que sí parece ser evidente en la bibliografía es que tres unidades terminológicas sobresalen por tener mayor desarrollo epistémico y teórico: ‘educación en casa’ (*homeschooling*), ‘desescolarización’ (*unschooling*) y ‘educación flexible’ (*flexischooling*), como una tercera vía intermedia entre ambas (Cabo, 2010, p. 23).

Asumiendo el reto que propone Cabo (2010), a continuación se presentan de manera sucinta algunos de esos matices semánticos desde las ciencias de la educación.

1.2.1.1 Educación en casa (*Homeschooling*)

Este término es el más extendido y comúnmente aceptado en la literatura tanto en inglés como en español³⁵. Con ello se define en general una educación centrada en la persona, en donde los padres toman las riendas de la educación de sus hijos, del modo más personal posible ya que son sus propios progenitores quienes más les conocen y les aman (Bellmunt, 2015, p. 6).

Las familias que normalmente se inscriben en redes de educación en casa tienen en común la tendencia a querer educar ellos mismos directamente a sus hijos. Para Von Benzon (2020), por ejemplo, la madre es la primera responsable de suplir las necesidades de cuidado básicas del niño en cuanto a

³⁵ “*Homeschooling*” es el término proveniente de Estados Unidos, mientras que “*Educación en casa*” es el término proveniente de España.

comida, abrigo, apoyo emocional, educación y cuidado de la salud a lo largo de la niñez (Von Benzon, 2020, p. 5), aunque también hay formas de vinculación del padre, de otros miembros de la familia, de tutores o de otras familias *homeschoolers*. Algunos padres hacen uso de planes estructurados a través de currículos en red o de tutores especializados en alguna área en particular, quienes procuran fomentar una inmersión total de los estudiantes en las temáticas propuestas. También existen otros grupos adicionales de padres que invitan a sus hijos a marcar la pauta de lo que desean aprender, escogiendo con ellos las temáticas de manera libre y espontánea (Amézquita, 2018, p. 18), postura vista por algunos como heteronormativa y algo patriarcal.

1.2.1.2 Desescolarización (*Unschooling*)

El término *unschooling*, comúnmente traducido al español como “desescolarización”, fue introducido por John Holt en la década de los 60. Es un medio radical para educar a los niños sin ninguna intervención de la escuela e implica pensar en una educación real y orgánica que esté dirigida por los intereses de los niños mas no de los adultos; por ello, está orientado a procesos de aprendizaje autodidacta y autodirigido, que no replica ningún proceso estandarizado planteado por la escolarización. Para la década de los 70, otros autores se unirían a la corriente de pensamiento de Holt; entre ellos: Everett Arthur Reimer (1973), Paul Goodman (1976), Iván Illich (1979), entre otros.

Cabo (2010) afirma que el vocablo *unschooling* puede ser traducido de dos maneras: “sin escuela” o “anti-escuela”. Este concepto expresa una visión más radical del proceso de desescolarización, puesto que quienes lo practican condenan la estructura, el modelo, los métodos y los objetivos de la institución escolar. Adicionalmente, las familias *unschoolers* no solamente no aprueban el sistema escolar, sino cualquier forma de intervención parental, lo cual evidencia aún más su radicalidad.

1.2.1.3 Escolarización flexible / Educación flexible (*Flexischooling*)

La escolarización flexible es una clase de educación que bien podría ubicarse entre el *homeschooling* y el *unschooling*. Enfatiza en la importancia de ser flexible en cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje en el hogar y aceptar con frecuencia métodos híbridos o mezclados (algunos de los cuales pueden contar con elementos propios de la escolarización formal regular en instituciones educativas reconocidas). Según Van Galen & Pitman (1991), el *flexischooling* está orientado hacia una visión más ideológica que pedagógica. Normalmente se asocia con familias cristianas conservadoras de

derecha, quienes tienden a usar más libros de texto y seguir modelos escolares con material utilizado en escuelas formales (Van Galen & Pitman, 1991).

1.2.1.4 Otras denominaciones para referirse a la educación en casa (*Homeschooling*)

Es común encontrar otras expresiones sintagmáticas que portan también significados y sutilezas semánticas importantes y distintivas asociadas a la educación en general, la escolarización, la enseñanza, el aprendizaje u otras dimensiones:

1.2.1.4.1 Denominaciones asociadas a la educación.

- **Educación en el hogar (*Home education*):** Pearson (2002) dice que la educación en el hogar beneficia a las familias rurales en cuanto les ayuda a tratar con los problemas de la vida del campo. Adicionalmente, justifica los motivos de los padres en las largas distancias que los niños deben recorrer para alcanzar el autobús a la escuela o en la dificultad que tienen los jóvenes para mudarse a la ciudad a estudiar la secundaria. Así mismo, las escuelas rurales tienen personal, equipo y un currículo muy limitado (Pearson, 2002). Su equivalente inglés '*home education*' también se encuentra asociado a argumentos asociados con los derechos y responsabilidades de los padres y a su impacto relacionado con la teoría organizacional, la gobernabilidad democrática y los estándares de ciencias sociales en estudiantes e instituciones (Lubienski, 2003, p. 167).
- **Educación doméstica (*Domestic education*) / Educación a domicilio (*Éducation à domicile*) / Instrucción a domicilio (*Instruction à domicile*):** por un lado, Gaither (2017) utiliza el término *domestic education* para referirse a los inicios de la educación impartida en casa en Estados Unidos a principios del siglo XX. Por otro lado, las expresiones sintagmáticas 'educación a domicilio' e 'instrucción a domicilio' aparecen traducidas al español a partir de textos canadienses (Brabant, 2004) y belgas (Tilman, 2021).
- **Educación en casa clandestina (*Underground homeschooling*) / Educación en casa no regulada (*Unregulated homeschooling*):** se educa en casa de manera clandestina cuando los padres educan a sus hijos bajo sus propios derechos constitucionales legalmente en los Estados Unidos, sin realizar ningún registro formal ante las debidas entidades gubernamentales. Esta forma es considerada como absentismo escolar porque los niños no están vinculados a instituciones educativas ni tampoco están legalmente reportados sino siendo educados en casa (Isenberg, 2007, p. 391). A esta misma forma de clandestinidad se le denomina 'educación en

casa no regulada' (*unregulated homeschooling*) (Adams, 1997, citado por Kunzman, 2009, p. 324).

- **Educación sin escuela:** ha sido el término con el cual se ha denominado el fenómeno educativo social del *homeschooling* con mayor frecuencia en el contexto colombiano. Fue introducido por Erwin Fabián García y naturalizado en el uso del lenguaje de los *homeschoolers* del país a partir de dos congresos que tuvieron lugar en los años 2009 y 2010, cuyas reflexiones principales pueden leerse en el libro titulado “*Un Mundo por Aprender. Educación sin Escuela (ESE), Autoaprendizaje Colaborativo (AC) y Educación en Familia (EF)*”, publicado en el año 2011. Este término también ha sido utilizado en algunos trabajos de investigación en Colombia como el realizado por Serna Castrillón (2014) titulado “*Educación sin escuela. Una aproximación desde la experiencia de tres familias*”. ‘Crecer sin escuela’, ‘aprender sin escuela’, ‘educación libre’, ‘instrucción libre’ y ‘aprendizaje autónomo’ son otras denominaciones afines (Cabo, 2010, p. 24).
- **Educación en casa de medio tiempo (*Part-time homeschooling*):** consiste en enviar a los hijos medio tiempo a una escuela convencional y educarlos en casa medio tiempo. En el *part-time homeschooling* puede haber porcentajes de asistencia presencial (75% - 25%, 50% - 50%) dependiendo del número de horas acordado entre las escuelas y los padres. Esta forma de *homeschooling* muestra que el grado de deserción (del hogar) es muy alto porque la gran mayoría renuncian al *homeschooling* después de un año y tienden a vincularse de manera formal con las instituciones (Isenberg, 2007, p. 398).
- **Educación en familia / Educación familiar / Escuela en familia (*Family school*):** la educación familiar es el conjunto de prácticas sociales aplicadas por los padres de cara a los niños (enseñanza directa); y por los agentes de intervención socioeducativa de cara a los padres (formación parental) y a los niños (intervención educativa) de ayuda o de suplencia de grupo familiar (Durning y Pourtois, 1994). Adicionalmente, es el término adoptado por la *Red En Familia* en Colombia³⁶.
- **Educación en casa híbrida (*Hybrid Homeschooling*):** se asocia comúnmente con la educación en casa flexible (*flexi-schooling*) en cuanto a la distribución de los tiempos. Adicionalmente, implica la creación de escuelas híbridas (*hybrid schools*) coherentes con los principios y valores

³⁶ La *Red En Familia* se autodefine como “*una red de familias que tenemos en común la educación en casa. Nace del trabajo voluntario de diversas familias que han propiciado el encuentro y desarrollo de actividades formales e informales desde el año 2008. No estamos afiliados a ninguna religión, ideología, filosofía o pedagogía; y basamos la manera de relacionarnos en el respeto mutuo*”. Su página web es (Isenberg, 2007, p. 391) y su página en facebook es: <https://www.facebook.com/groups/273195699361469/>

de familias conservadoras comúnmente cristianas. En este sentido, la educación en casa híbrida permite la formalización institucional y la oportunidad de algunos grupos de compartir sus principios ideológicos (McShane, 2020, p. 3). Adicionalmente, tiene dos retos: uno curricular, que tiene que ver con lo que se enseña; y otro de percepción, que tiene que ver con la manera en la que pueden convencer a instituciones de educación superior o empleadores de que sus estudiantes realmente han aprendido lo que necesitan aprender (McShane, 2021, p. 32).

- **Educación maternal (*Maternal education*):** se entiende no solamente como el nivel de formación de las madres *homeschoolers* en materia educativa para lograr una clase de prestigio ocupacional maternal y un exitoso desempeño académico en los niños (Tan et al., 2021); sino también como un modelo de transmisión intergeneracional de educación que busca generar un capital parental sociocultural. Esta expresión es muy común en el contexto chino, y está asociada a la responsabilidad de las madres de enseñar a leer y a escribir a sus hijos antes de comenzar el colegio de manera formal.

1.2.1.4.2 Denominaciones asociadas a la escolarización.

- **Escolarización en el hogar (*Home schooling*):** Gaither (2017) hace una distinción entre los términos *homeschooling* (como una sola palabra), *home schooling* (como un sintagma de dos palabras) y *domestic education*. El *homeschooling* designa el esfuerzo para enseñar a los niños en el hogar como una alternativa deliberada y de rechazo a la escolarización institucional, mientras que el sintagma compuesto por dos palabras *home schooling* es definido como el uso del hogar para educar. Esto último es entendido no como un gesto de protesta, sino más bien como un quehacer pedagógico que tiene mucho sentido pragmático (Gaither, 2017a, p. 243), por cuanto implica un proceso de escolarización en el hogar.
- **Ciberescuela en casa o ciberhogar (*Cyber home*) y cibercontrato escolar o contrato escolar cibernético (*Cyber contract school*):** son términos que hacen referencia a ofertas educativas digitales que hacen colegios virtuales o instituciones formalmente legalizadas a familias *homeschoolers*. Normalmente incluyen recursos, materiales y actividades en entornos de aprendizaje virtual o plataformas en línea; por tanto, su enfoque es el uso de la tecnología con propósitos educativos (Abuzandah, 2021, p.28).
- **Escuela en casa (*School-at-home / Homeschool*):** es un término que originalmente apareció en textos de educación cristiana en los cuales se trataba de hacer mercadeo de sus productos educativos a un creciente número de padres (Taylor-Hough, 2010, p. 3). La ‘escuela en casa’ fue

una forma de *homeschooling* que nació en la década de los 80 e implica el traslado del sistema escolar a otro espacio: la casa. Lo anterior quiere decir que se trata del mismo sistema en diferente lugar. El término se originó para designar al proceso de venta de productos escolares (originalmente vendidos en las escuelas) para ser utilizados en casa (Taylor-Hough, 2010, p. 3).

- **Escuela instruccional / Instrucción en casa (*Instructional school*):** “instrucción” es un término históricamente vinculado con el mundo de la escuela, que consiste en transferir conocimientos fácticos y operativos; es decir, conocimientos y competencias. Es probable que se haya disminuido la frecuencia de su uso con el paso del tiempo al tener una connotación imperativa sobre el hacer. En este momento no es muy común hablar de ‘instrucción en casa’ (Cabo, 2010, p. 21).
- **Escuela en el hogar (*Homeschool*):** la denominación *homeschool* es la más utilizada en el Reino Unido, país en el cual esta alternativa educativa también se encuentra regulada por ley y reúne a la mayor cantidad de familias que educan en casa en Europa (Kunzman & Gaither, 2013). El término se distingue de otras variantes como *home education*, *home based education*, *elective home education* o *elective education*, las cuales no incluyen el término ‘school’ en sus vocablos. Esto se puede interpretar como un distanciamiento de la escuela, o al menos, de la idea de reproducir la escuela en el hogar.

1.2.1.4.3 Denominaciones asociadas a la enseñanza.

- **Enseñanza en casa / Enseñanza doméstica:** por una parte, ‘enseñanza en casa’ es un sinónimo de *homeschooling* (Rodríguez, 2015, p. 120) que ha sido utilizado para designar actualmente a la “instrucción”. Se diferencia de este último en que no tiene connotaciones autoritarias y puede incluir habilidades o competencias más amplias (Cabo, 2010, p. 21). Por otra parte, ‘enseñanza doméstica’ es un término comúnmente utilizado en España (Rodríguez, 2015, p. 120).
- **Enseñanza abierta:** el adjetivo “abierta” permite una variedad de posibilidades en el marco de los procesos de enseñanza. Esta expresión se ha encontrado en contextos asociados al aprendizaje alternativo que parece estar de moda por la repercusión de las ideas que permiten dicha apertura (Álvarez de Sotomayor, 2019, p. 13).
- **Enseñanza a domicilio:** esta expresión se ha encontrado en la misma fuente anterior y semánticamente, parece referirse a lo mismo. Sotomayor (2019) afirma en este sentido que “a nivel legal la situación internacional es cambiante, según OIDEL (2009) el reconocimiento de la

enseñanza a domicilio es uno de los criterios para situar el nivel de libertad educativa del país” (Álvarez de Sotomayor, 2019, p.13).

1.2.1.4.4 Denominaciones asociadas al aprendizaje.

- **Aprendizaje autónomo (*Self-learning*):** entre los padres encuestados en su investigación (Cabo, 2010), hay algunos que afirman su preferencia por el uso del término *self-learning* o ‘aprendizaje autónomo’ en vez de utilizar la palabra ‘*school*’ (Cabo, 2010, p. 25). Esto posiblemente debido a que da mayor libertad y representa mejor el ideal de los padres de que sus hijos aprendan cosas nuevas de una manera independiente.
- **Aprendizaje basado en el hogar (*Home-based learning*) / *Instrucción basada en el hogar*:** es el más popular en regiones suburbanas de estados (Estados Unidos) con un número de cristianos protestantes blancos conservadores. Normalmente lo designan como ‘aprendizaje en el hogar’, puesto que viven normalmente en casas muy grandes, con zonas verdes y muy alejados de las grandes urbes o de distritos comerciales. Es un término comúnmente utilizado por personas que sienten afinidad con el teletrabajo y pasan la mayor parte del tiempo en casa con la familia (Gaither, 2017a, p. 244).
- **Aprendizaje remoto (*Remote learning*):** este término ha sido más comúnmente utilizado en la literatura sobre el aprendizaje en casa en tiempo de pandemia (Bhamani et al., 2020; Fontenelle-Tereshchuk, 2021); es decir, se relaciona con los métodos que llevaron a cabo las instituciones y los maestros para continuar prestando el servicio educativo a sus estudiantes y la manera en la que los padres intervenían o participaban en el proceso. Está también asociado de alguna manera con el concepto anterior, puesto que algunos autores hablan de ‘aprendizaje remoto basado en el hogar’ (*home-based remote learning*) (Chinazzi, 2023).

1.2.1.4.5 Otras denominaciones.

- **Vida escolar en el hogar (*Home-school life*):** más que un tipo de educación, este término hace referencia a un estilo de vida en el que se aprende de manera continua mediante la réplica inicial de la experiencia de la escolarización convencional al interior del hogar. Es un término comúnmente asociado a las familias novatas (en especial a las mujeres que se convierten en madres y quieren hacer *homeschooling*) (Gaither, 2017a, p. 245).

- **Práctica educativa en el hogar (*School practice at home*):** las prácticas educativas en el hogar implican considerar hechos únicos e irrepetibles, debido a que las creencias, los conocimientos, las circunstancias de vida y las ideas acerca del desarrollo y la educación configuran a cada familia como única. No hay dos familias que hagan exactamente lo mismo, por cuanto las prácticas de su vida cotidiana son distintas (Leal, 2007, p. 2007).
- ***Education otherwise*:** en la ley educativa anglosajona utilizan la palabra *otherwise* para especificar otro tipo de educación: “*children receive their Education either at school or otherwise*” (Section 7 of Education Act 1996 England and Wales).
- **Elección escolar (*School choice*):** es un término amplio para definir un grupo de políticas y una retórica que enfatiza la elección de los padres por lo que ellos consideran la mejor escuela para sus hijos (sea pública, *charter*, privada o en casa) haciendo énfasis en la responsabilidad personal, en la elección individual y en las soluciones al mercado (Stewart, 2023, p. 13). La elección escolar resulta en una lucha por estatus y distinción por cuanto los padres blancos (en Estados Unidos) que tienen ventajas de clase se esfuerzan en sostener una ventaja social y material para sus hijos siendo poco conscientes o prestando poca atención a las maneras en las que estas elecciones refuerzan la segregación escolar basada en raza y clase, y a sus desigualdades asociadas y duraderas (Stewart, 2023, p. 13).
- ***Worldschooling*:** pese a que aún no se ha normalizado una traducción oficial al español de este concepto, bien podría entenderse como ‘escolarización por el mundo’, ‘escolarización alrededor del mundo’, ‘escuela por el mundo’ o ‘escuela alrededor del mundo’. Su origen se ubica en una perspectiva natural y desescolarizadora de la educación en casa (*unschooling*) y normalmente se define como la experimentación del mundo como si este se tratara de un aula de clase. Así, es una forma de educación en el hogar en la que “los viajes reemplazan la escuela” (Riley, 2017, p. 187) por cuanto permiten vivir experiencias diversas para conocer lugares, culturas, idiomas y formas de vida distintas. El término en inglés fue acuñado en el año 2008 por Lainie Liberti, una mamá educadora quien abandonó su carrera de experta en marcas corporativas para dedicarse a viajar con su hijo de nueve años de edad, y quien además inició formalmente el movimiento educativo *Project World School* que ofrecía retiros de aprendizaje para familias durante dos a cuatro semanas (Liberti, 2008).
- ***Roadschooling*:** este término guarda una estrecha relación con el concepto anterior. La única sutil diferencia entre ellos es el énfasis que el *roadschooling* le otorga al camino o a la carretera como lugar propicio para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En su sentido más puro, significa “pasar una cantidad prolongada de tiempo enseñando desde la carretera, ya sea 1 mes o 30, pero

permaneciendo dentro del propio país o continente. Tomarse vacaciones no cuenta como *roadschooling*” (Kaufeld, 2020, p. 194).

Para finalizar, se encuentran otras expresiones sintagmáticas en español a lo largo de la bibliografía sobre el tema, a saber: ‘educación informal’, ‘educación parental’ y ‘educación alternativa’ (asociadas a la educación); ‘escuela libre’ (asociada a la escolarización); ‘enseñanza individualizada’ (asociada a la enseñanza), ‘autoaprendizaje colaborativo’ y ‘aprendizaje en familia’ (asociadas al aprendizaje). También se encuentran otras denominaciones en francés, italiano o portugués en la tesis doctoral “La opción de educar en casa” de Goiria (2012), quien afirma que: “en cuanto a Francia son habituales las denominaciones *l'école à la maison*, *l'instruction en famille* y *l'instruction à domicile*'. En Italia toma la denominación de la *scuola familiare*'. Por último, Portugal alude a esta misma práctica educativa con el rótulo de *ensino doméstico*” (Goiria, 2012, p. 21).

Así, desde una perspectiva conceptual, se puede concluir que las opiniones con relación al tema son muy diversas y no hay un término único que defina la complejidad de esta opción educativa (Bellmunt, 2015, p. 10). En palabras de Molina (2018): “no existe, en el mundo, un consenso en cuanto a la forma de nombrar esta alternativa educativa; por lo cual se puede afirmar que existe una ausencia de precisión, que hace que cada país, incluso cada familia, la nombre de forma distinta, de acuerdo con la experiencia y concepciones que sobre esta se han construido” (Molina, 2018, p. 5).

En el marco del presente trabajo de investigación, habría que cuestionarse críticamente frente a la emergencia de las múltiples denominaciones y sus intencionalidades particulares. La educación en casa es ciertamente un fenómeno que permite que colectivos muy diversos coexistan bajo una misma “etiqueta” o “denominación”, pero las diferentes expresiones sintagmáticas y semantismos asociados podrían también indicar discrepancias y contradicciones al interior de quienes la practican en su cotidianidad. Más que obstaculizar la realización de procesos de investigación taxonómicos o clasificatorios de tendencias *homeschoolers*, la diversidad denominacional contribuye a ampliar el horizonte investigativo y a fortalecer las discusiones e interpretaciones en torno un fenómeno educativo actual controversial para muchos.

1.2.2 Perspectiva filosófica

Desde esta perspectiva, se tratan los **enfoques filosóficos** subyacentes a la práctica *homeschooler*, los cuales responden a interrogantes como: ¿cuál es el sentido, el significado y el propósito de la educación en casa?, ¿por qué y de qué manera se educan las personas en el hogar?, ¿qué

diferencia hace este tipo de educación en los individuos y en la sociedad? De igual manera, se hace mención de los **principios filosóficos orientadores** que están a la base **de la motivación parental** para educar en casa, los cuales responden a la pregunta: ¿qué motiva a las familias a no matricular a los hijos en una institución educativa regular y emprender la tarea de ser sus propios educadores?

1.2.2.1 Enfoques filosóficos.

La disertación doctoral titulada: “*A Mixed Methods Nested Analysis of Homeschooling styles, instructional practices, and reading methodologies*” de McKeon (2007), citando a Shaw (1995) y a Gutek (2004), identifica y define los siguientes cuatro enfoques: el esencialismo, el perennialismo, el progresismo y el existencialismo.

En primer lugar, el **esencialismo** apunta a la idea de que los objetos, las personas y otras entidades del mundo natural vienen de esencias invisibles e inmutables. En su libro “*Metafísica*”, Aristóteles anunciaba que la esencia de cada cosa es la que la define como tal: “la esencia (pues el porqué se reduce al concepto último, y el porqué primero es causa y principio)” (Aristóteles, s.f., p. 7). Para Saul Kripke, filósofo del siglo XX quien defendió la idea del esencialismo aristotélico, es necesario volver sobre cuestiones olvidadas de la esencia de las cosas; es decir, afirmó que hay verdades necesarias que se conocen a posteriori, que los objetos poseen ciertas propiedades necesariamente y que es imperativo volver sobre asuntos de la denominación y de la identidad (Kripke, 1980). En términos filosóficos, la esencia es la que amerita ser enseñada y aprendida.

En educación, el enfoque esencialista afirma que un ser humano requiere aprender ideas y habilidades básicas, así como unidades de conocimiento que son esenciales para la cultura humana y la civilización. En otras palabras, el conocimiento debe organizarse en torno a conceptos fundamentales y esenciales (como el lenguaje y las matemáticas). Los padres que educan con un enfoque filosófico esencialista están convencidos de que los conocimientos básicos son indispensables, necesarios y fundamentales; por lo cual es fácil inferir que su interés está unido a la forma pedagógica tradicional (Gutek, 2004, citado por McKeon, 2007, p. 27).

En segundo lugar, el **perennialismo** filosófico sugiere la existencia de verdades universales y valores comunes a todas las personas y culturas. Platón fue considerado el primer filósofo perenne en cuanto en el libro VII de su obra “*La República*” presenta la alegoría de la caverna, según la cual: “lo que dentro de lo cognoscible se ve al final, y con dificultad, es la Idea del Bien. Una vez percibida, ha de concluirse que es la causa de todas las cosas rectas y bellas, que en el ámbito visible ha engendrado la luz” (Platón, 1988, p. 342). Por su parte, el filósofo italiano del siglo XIII Santo Tomás de Aquino

también hizo importantes aportes al perennialismo. En su libro “Suma de teología” planteó que la educación debía basarse sobre principios universales llevando al hombre al “estado de la virtud”, el cual consideraba el estado perfecto (De Aquino, 2001).

En educación, el perennialismo es descrito como una teoría educativa que defiende que todas las personas poseen y comparten una naturaleza común que los define como seres humanos, lo que es fundamental en la racionalidad y es lo mismo en todos los tiempos y en todos los lugares (Guttek, 2004, citado por McKeon, 2007, p. 28). En este orden de ideas, el perennialismo es la posesión de una racionalidad común compartida que permite a los individuos buscar y encontrar una verdad universal y vivir sus vidas basados en esas verdades universales. Las familias *homeschoolers* perennialistas buscan enseñar ideas que sean más significativas y que no dependan del tiempo ni de la historia, sino más bien ideas que reflejen la condición humana (Shaw, 1995).

En tercer lugar, el **progresismo** es una filosofía educativa que sugiere que las personas aprenden mejor de lo que ellos consideran más relevante para sus vidas y centran su currículo alrededor de experiencias, intereses y capacidades de los estudiantes. El principal exponente de esta postura filosófica que influyó ampliamente sobre la educación fue John Dewey, quien afirmó que “la educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia” (Dewey, 2011, p. 73).

Quienes educan bajo un enfoque filosófico progresista creen que la educación debe ser un proceso gradual y enriquecedor de crecimiento progresivo y no simplemente una preparación para la vida adulta. Según esta postura, la casa se usa como una escuela para generar una experiencia de vida y de aprendizaje satisfactoria, continua y significativa (Shaw, 1995).

En cuarto lugar, el **existencialismo** es una filosofía según la cual la existencia del ser humano se basa en la libertad que tiene de ser y elegir. Para Søren Kierkegaard, el ser humano es definido por aquello que elige y las elecciones en la vida son inevitables (Kierkegaard, 1982), mientras que para Blaise Pascal, en su obra “Les pensées” de 1670, el hombre es un ser de contradicciones y débil, pero con capacidad de razonar, inquietarse, y ser libre y responsable para decidir sobre sí mismo (Pascal, s.f.).

Según lo anterior, el enfoque filosófico existencial de la educación tiene como finalidad “cultivar en los estudiantes una conciencia de que ellos son agentes libres y responsables para crearse a sí mismos y a sus propósitos” (Guttek, 2004, p. 92). Los educadores en casa existencialistas creen en un ideal fundamental que es el respeto del individualismo, y la prioridad en un ambiente de aprendizaje existencialista es dada a ayudarle a los niños a entender y a apreciarse a ellos mismos como individuos únicos que aceptan su propia responsabilidad sobre pensamientos, sus sentimientos y sus acciones (Shaw, 1995).

En el artículo teórico “Popper y el *homeschooling*: inspiración de una educación alternativa” escrito por Isabel Dans Álvarez de Sotomayor y publicado en el año 2019, se analizan las declaraciones de un movimiento parental conocido como “*Taking Children Seriously (TCS)*”, el cual parte de un enfoque filosófico educativo.

Su idea central se fundamenta en el hecho de que es posible y deseable criar y educar niños sin hacer nada en contra de su voluntad. Fue fundado en 1994 como una lista de correo en línea por Sarah Fitz-Claridge y David Deutsch, un físico teórico de la Universidad de Oxford (Álvarez de Sotomayor, 2019, p.8). El modelo TCS rechaza la coerción y también el sacrificio que el padre o el educador hace en contra de la voluntad del niño; por esta razón, aboga para que los padres y los niños trabajen para encontrar una preferencia común. Esta filosofía fue inspirada por la epistemología de Karl Popper y su modelo de ciencia (Álvarez de Sotomayor, 2019, p.8).

1.2.2.1.1 Principios filosóficos orientadores de la motivación parental

En el trabajo de investigación “*What have we learned about homeschooling?*”³⁷, Isenberg (2007) diserta acerca de las razones por las cuales los padres deciden optar por esta forma de educación (Isenberg, 2007, p. 387). El mayor aporte de su trabajo de investigación es el planteamiento de tres grandes motivaciones: la baja calidad académica de las instituciones públicas de Estados Unidos; la poca disponibilidad de instituciones privadas; y las dificultades para acceder a la educación privada por su alto costo (Isenberg, 2007, p.407).

Asevera que se elige el *homeschool* tanto por razones académicas como religiosas, y que para las familias protestantes evangélicas las opciones de la escuela pública y privada son más llamativas en las comunidades que tienen poblaciones protestantes evangélicas grandes (Isenberg, 2007, p. 407).

En la investigación “Educación en el hogar en Chile. Informe de resultados de la Encuesta Nacional”, llevada a cabo por Lester Aliaga Castillo en el año 2014 y publicada en el 2017, Madalen Goiria (2012) había ya identificado siete categorías de motivos: religiosos, ideológicos, psicológicos, logísticos, culturales, pedagógicos y lingüísticos (Aliaga, 2017, p. 16); los cuales se acotaron a cuatro para el trabajo de la encuesta nacional en Chile: religiosos, ideológicos, psicológicos y pedagógicos.

Al hablar de principios filosóficos que subyacen a las motivaciones, Romanowski (2001) afirma que una de las razones por las cuales los padres optan por el *homeschooling* es el deseo de fortalecer la calidad de la relación que tienen con sus hijos. Sugiere que esta forma de educación le permite a las

³⁷ “¿Qué hemos aprendido sobre el *homeschooling*?”

familias construir lazos de unidad en medio de una microsociedad donde la institución familiar se está fragmentando (Romanowski, 2001).

McKeon (2007) menciona otro tipo de motivaciones, entre ellas: exponer a los niños a modelos sociales positivos y multiedad, profundizar en el desarrollo ético y moral de los niños, desarrollar la habilidad para diseñar currículo, realizar evaluación progresiva del aprendizaje, aprovechar la instrucción directa, adaptar el ambiente según las necesidades específicas del niño, proteger a los niños (de la violencia, de las drogas, del alcohol, del abuso psicológico, de la sexualidad a muy temprana edad, entre otros); así como fortalecer la habilidad de los niños para cumplir logros académicos significativos y volverse ciudadanos democráticos efectivos (Romanowski, 2001; en McKeon, 2007, p. 5)

En la tesis doctoral “El *homeschooling* en España: descripción y análisis del fenómeno”, Cabo (2010) refiere otra clasificación de motivos para el *homeschooling* después de haber encuestado a 114 familias en España. Afirma que las motivaciones más importantes para educar en casa son las orientadas con un sentido pedagógico (51%), seguidas por las socioafectivas (17%), las personales (11%), las ideológico-políticas (8%), las ético-morales (6%), las socio-relacionales (5%) y las ideológico-religiosas (2%). Una caracterización muy similar (y más reducida) de motivos en este mismo contexto español fue listada por Valle (2012): los pedagógicos, los socio relacionales, los personales, los ideológico-políticos y los ideológico-religiosos (Valle, 2012, p. 174).

Son también principios filosóficos orientadores de la motivación parental el sentimiento anti-estado o la desconfianza en el gobierno para educar a los hijos de manera adecuada o exitosa; así como diversas motivaciones étnicas o raciales.

En el estudio “*Research Facts on Homeschooling*”, Brian D. Ray (2015) afirma que las familias y los alumnos afroamericanos son también un grupo demográfico que ha mostrado un creciente interés por la educación en casa. A menudo, las razones de los padres afroamericanos para educar en casa son similares a las de los padres que educan en casa en general en Estados Unidos. Sin embargo, los padres expresaron cuestiones de raza o etnia-prejuicio como razones para elegir la educación en casa sobre la educación pública más tradicional (Ray, 2015).

El reciente libro de la investigadora Ahala Dyer Stewart “El color del *homeschooling*” publicado en el año 2023, aborda de manera detallada las motivaciones raciales que subyacen a la decisión de educar en el seno del hogar. En su texto, Stewart (2023) provee un nuevo marco para comprender las características relacionales de las inequidades escolares a través del estudio de las decisiones escolares de aquellos que tienen ventajas de clase, incluidos los educadores en casa (Stewart, 2023, p. 18).

Stewart entrevistó 96 madres, entre las que se encontraban madres *homeschoolers* negras, blancas e interraciales (de color no negro) entre el 2014 y el 2016. Todas ellas vivían en o cerca de la

ciudad de Elmford al noreste de los Estados Unidos y eran madres de clase media. Esta investigación le permitió entender cómo la raza, la clase y el género operan dentro de las elecciones escolares que hacen las familias (Stewart, 2023, p. 5); y le permitió plantear la categoría conceptual central de su trabajo: “escolarización estratégica”. Ésta alude al trabajo activo realizado por madres de clase media para navegar a través de un contexto de clase y de raza en las escuelas para asegurar la estabilidad de aprendizaje de sus hijos (Stewart, 2023, p. 4).

En cuanto al tipo de escuela, según la escolarización estratégica, Stewart (2023) afirma que en el *homeschool* es la madre quien “provee educación” y en la escuela pública, quien “supervisa la educación”. En cuanto a la identidad racial, las madres negras usan su privilegio de clase para proteger a los niños del racismo, mientras que las madres blancas utilizan su raza y su privilegio de clase para asegurar ventaja (Stewart, 2023, p. 7).

Se da cuenta, así, de dos tipos de escolarización estratégica: la “negra” y la “blanca”. Por una parte, la “escolarización estratégica negra” consiste en el esfuerzo de las familias negras tanto educadoras en casa como no educadoras en casa por realizar elecciones escolares que les eviten a sus hijos la hostilidad racial (Stewart, 2023, p. 6). Por otra parte, la “escolarización estratégica blanca” no es vista como una consecuencia de una presión social sino como una motivación de las madres blancas hacia el querer proveer una experiencia de aprendizaje más individualizada para sus hijos. Esto demuestra su privilegio, debido a que pueden seleccionar y elegir opciones que aparentemente no son racializadas, pero que contribuyen a la segregación racial (Stewart, 2023, p. 7).

1.2.3 Perspectiva jurídica

Si bien podrían hacerse análisis jurídicos y conceptuales en términos de derechos (por ejemplo, cuáles son violentados o no y hasta qué punto), o en términos de competencia o responsabilidad jurídica del estado o los padres con relación a la educación de sus ciudadanos o sus hijos respectivamente, el presente estado del arte se enfoca en presentar de manera descriptiva asuntos generales sobre la viabilidad legal de la educación en casa en el mundo después de la consolidación formal de la escuela moderna, especialmente en las últimas seis décadas.

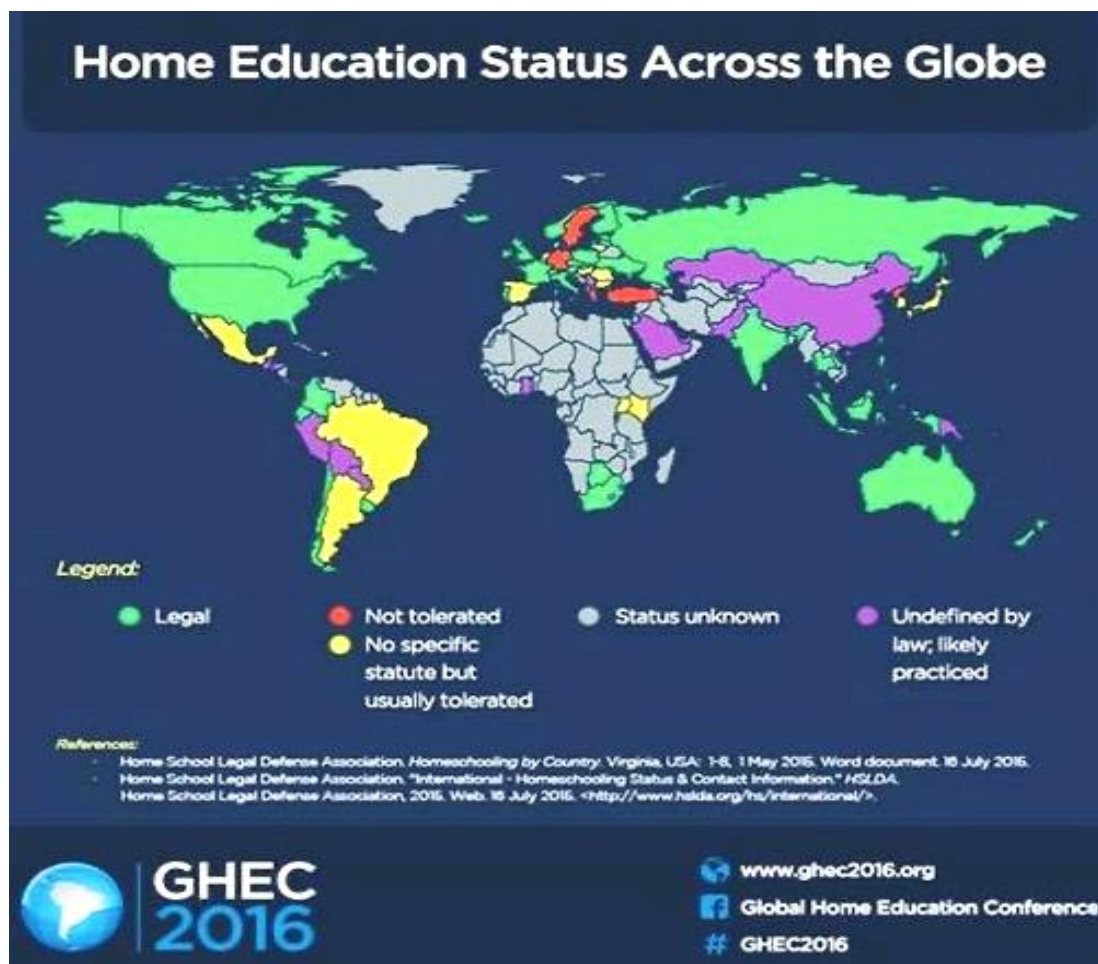
Cada país ha asumido la legalización o restricción total o limitada de esta modalidad educativa desde su propia cultura, modos de ser, pensar y existir en el mundo. Otros han adoptado medidas regulatorias ambiguas que se prestan para múltiples interpretaciones; y por ello, no se habla de una, sino de múltiples formas legales de entender este fenómeno educativo social.

A continuación se aborda esta perspectiva jurídica desde cuatro aspectos:

Una clasificación similar a la de Goiria (2013) y mapeada por Pallás (2019) es presentada en el portal web www.ghec2016.org:

Figura 4

Estado de la educación en casa alrededor del mundo



Nota. La figura muestra la fuente cartográfica construida y presentada como producto en el marco de la *Global Home Education Conference* celebrada por segunda vez entre el 8 y el 12 de marzo de 2016 en Río de Janeiro (Brasil). Fuente: Pallás (2019).

De nuevo, países como Canadá, Estados Unidos, Rusia, India y Australia se encuentran clasificados como naciones en las cuales es legal educar en casa (Pallás, 2019); concordancia que no sucede de la misma manera con otros países presentados en el mapa³⁸. Al analizarlo con cuidado, se

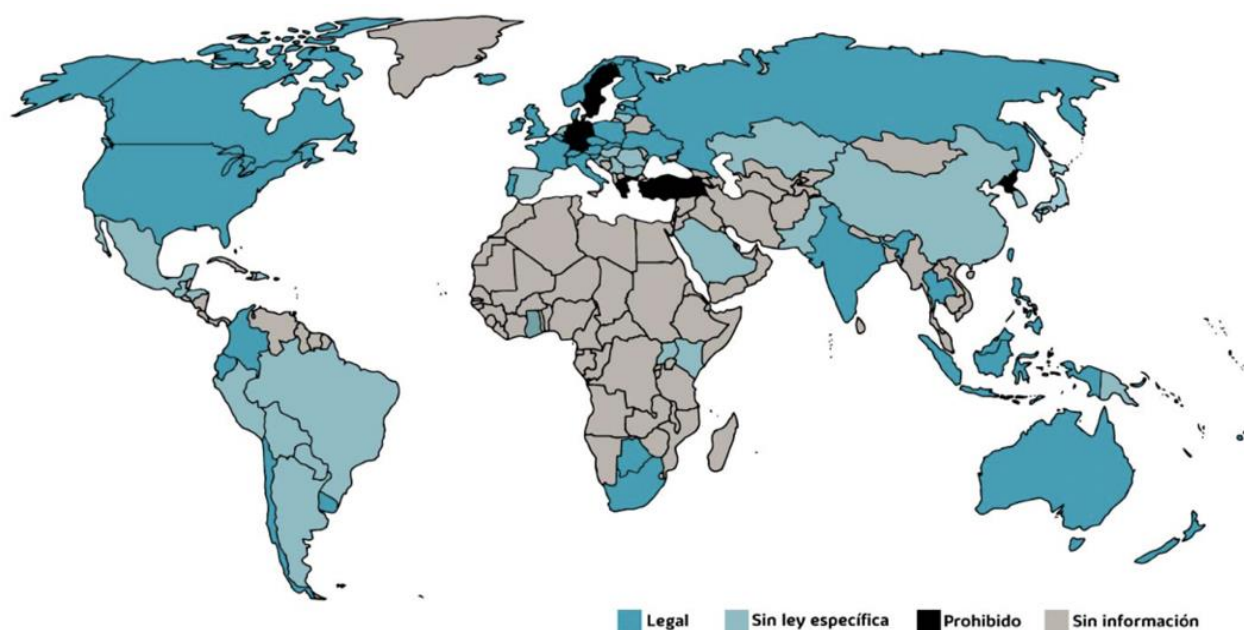
³⁸ Lo anterior puede deberse a que la tesis de Goiria fue realizada en el año 2012; y esta clasificación fue realizada cuatro después (en el 2016) por los participantes de la GHEC. En dos años la normativa de algunos países pudo haber cambiado o bien pudieron utilizarse diferentes fuentes bibliográficas para la elaboración de los dos ejercicios cartográficos.

encuentran diferencias sustanciales en algunos países como Brasil, en el cual se registra prohibición en el 2014, mientras que en el registro del 2016 aparece con reglamentación ambigua (usualmente tolerada). Algunas otras inconsistencias jurídicas se evidencian en Perú (legal en 2014, y ambigüedad legal en 2016), en Suecia (normatividad limitada en 2014 y no tolerada en 2016) y en Kazajistán (prohibida en 2014 y con reglamentación ambigua -pero usualmente tolerada- en 2016).

La *Asociación por la Libre Educación (ALE)*, asociación española sin ánimo de lucro que apoya a colectivos *homeschoolers* ha publicado el producto de su trabajo en el portal web <https://www.educacionlibre.org/ale/>:

Figura 5

Mapa sobre el reconocimiento de la educación en casa



Nota. La figura muestra el ejercicio que ALE ha realizado para mapear el reconocimiento jurídico de la educación en casa en el mundo. Fuente: Asociación por la Libre Educación (ALE) (s.f.)

En comparación con los dos mapas anteriores, hay por lo menos cuatro aspectos que llaman particularmente la atención: la marcada y reconocida prohibición del *homeschooling* en Turquía (en este país la única opción educativa es la escuela formal presencial), la acentuada falta de información acerca del tema en el continente africano (seguramente por la escasa investigación académica formal en dicho contexto geográfico), la ambigüedad legal o falta de información documentada y consistente en algunos países como España, Brasil, Ecuador, Chile y Argentina; y la reiterada “legalidad” de la educación en casa en Colombia en dichas fuentes cartográficas.

Por su parte, y pese a no tener un mapa que respalde su investigación, De Rivera (2009) ha logrado recoger algunos datos sobre el número de familias que está educando en casa en el mundo y algo relacionado a la normativa legal de algunos países (como España, Portugal, Francia, Reino Unido, Bélgica, Estados Unidos, Australia, Canadá, Irlanda, Nueva Zelanda y Chile) (De Rivera, 2009, pp. 277-279). No obstante, dicha información sigue siendo bastante escasa.

Considerando la relevancia de estos hallazgos iniciales desde la perspectiva legal, a continuación se profundizará un poco más en tres aspectos: respaldo legal, restricción legal y ambigüedad legal.

1.2.3.1.1 Respaldo legal

En **Estados Unidos** la educación en casa ha sido una opción educativa establecida y ampliamente aceptada durante bastante tiempo. No obstante, Kunzman & Gaither (2013) afirman que la jurisprudencia sobre la cuestión ha seguido siendo algo caótica y relativamente vaga (Kunzman & Gaither, 2013).

En Europa, en **Polonia**, la educación en el hogar es legal y se introdujo en la educación polaca después de 1989, al igual que las escuelas privadas (Berkowicz, 2021, p. 25). El artículo 37 (Partes 1 a 8) de la Ley de educación polaca establece que los padres pueden solicitar permiso para educar en casa al director de una escuela pública o no pública dentro de la región en la que vive la familia. Los artículos 37, 40.3 y 41.1.1 también enumeran las condiciones generales para la educación en el hogar, incluido el requisito de presentar un dictamen del asesoramiento psicológico y educativo público regional, junto con algunos otros documentos al director de la escuela (*Homeschool Defense Association - <https://hslida.org/>*).

En **Eslovenia**, la educación en casa también es legal y fue incorporada oficialmente en 1996 a la legislación escolar eslovena como un derecho de los padres. El Artículo 5 de su Ley de Escuela Primaria establece que “los padres tienen derecho a elegir la educación para sus hijos. Pueden enviarlos a una escuela pública o privada o pueden educarlos en casa” (De Laat et al., 2020, citando a Zakon o osnovni šoli [Ley de escuela primaria], 2006).

En Medio Oriente, en **Israel**, la educación en casa cuenta con respaldo legal, pese a que su aparición es muy reciente (comenzó hace alrededor de 20 años aproximadamente) (Guterman, 2023, p. 767). Según estimaciones del Ministerio de Educación, aproximadamente 1.000 familias se dedican a la educación en casa. Sin embargo, tanto el número como el índice de dichas familias parece estar creciendo de forma rápida y constante (Guterman, 2023, p. 767).

En Asia, **Indonesia** es uno de los países que tiene un marco legal sobre la legalidad del modelo de educación en el hogar, ofrece un plan de estudios alternativo que puede usarse como referencia para

la educación en el hogar al que se accede a través de www.puskur.net (Purwaningsih & Fauziah, 2020, p. 192).

En el continente africano, el gobierno de **Sudáfrica** le dio respaldo legal a esta forma de educación en 1996 con regulaciones mínimas (Olatunji, 2021) y en **Ghana** es viable educar en casa sin prohibiciones de ningún tipo por causa de diversos artículos que se encuentran registrados en su Constitución de 1992 (*Homeschool Defense Association* - <https://hsllda.org/>).

En **Australia**, hay seis estados y dos territorios, cada uno con su propia Ley de Educación que incluye regulaciones para educar en casa. Así, esta alternativa educativa es legal en todos los estados y territorios australianos. Sin embargo, los educadores en el hogar están obligados por ley a registrarse ante la autoridad educativa estatal o territorial. Cada estado y territorio tiene diferentes requisitos antes de otorgar el registro y la certificación pertinente para procesos de ley (*Homeschool Defense Association* - <https://hsllda.org/>).

1.2.3.1.2 Restricción legal

En algunos países la educación en casa se considera ilegal, o solo se permite en circunstancias específicas. Es el caso, por ejemplo, de **China**, en el cual la literatura que se centra en el estatus legal de la educación en el hogar es insignificante (Sheng, 2018).

Según el trabajo “*Public understanding about homeschooling: A preliminary study*” realizado por Korkmaz & Duman (2014) en **Turquía**, los niños deben ser educados en el sistema escolar de manera obligatoria. Pese a que este tema fue abierto a discusión por el Primer Ministro, Recep Tayyip Erdoğan, en 2005, y retomado posteriormente por algunos educadores, instituciones y medios de comunicación turcos, algunas autoridades creen que la educación en el hogar pone en peligro el desarrollo de los niños. Hoy en día, la educación en el hogar es prácticamente inexistente en Turquía (Korkmaz & Duman, 2014).

En **Suecia** está prohibida. Solamente se permite bajo situaciones extremas y debe ser autorizada legalmente por las autoridades (Blok et al., 2021).

En **Alemania** no se permite la educación en casa como alternativa a la educación pública de enseñanza y ha sido un fenómeno muy desconocido para la mayoría de la gente hasta hace poco (Spiegler, 2015). El artículo 6 de la Constitución establece que “(1) El matrimonio y la familia están bajo la protección especial del Estado. (2) El cuidado y la educación de los hijos son un derecho natural de los padres y, ante todo, su deber. El Estado supervisa el ejercicio de los mismos”. La legislación alemana, si bien reconoce esta prioridad de la responsabilidad parental, no permite la educación en el hogar basada

en las convicciones religiosas o pedagógicas de los padres; sólo está permitido por razones médicas, y aun así rara vez se permite (*Homeschool Defense Association* - <https://hsllda.org/>).

Croacia, junto con la República de Macedonia del Norte, es el único país de la ex región yugoslava donde la educación en el hogar es actualmente ilegal, aunque en el pasado la educación en el hogar fue legal hasta su abolición en 1929 (De Laat et al., 2020, p. 13). La literatura científica croata sobre este tema ha sido muy limitada, existiendo solamente dos publicaciones sobre educación en el hogar (Bjelan, 2011; Dadić, 2012). Ambos muestran en sus producciones una actitud desdeñosa y negativa hacia la educación en el hogar. Critican que los padres puedan ser docentes, y de haber una posibilidad de serlo, estos tendrían que cumplir los estándares pedagógicos de la ISSA (*International Step-by-Step Association*). Bjelan (2011) argumentó que los padres que educan en el hogar deberían poseer ciertos niveles de habilidades de enseñanza y conocimiento (Bjelan, 2011). Dadić (2012), por su parte, centró su análisis en la iniciativa para legalizar la educación en el hogar que la Coalición Cristiana Croata presentó al Ministerio de Ciencias y Educación con el objetivo de reformar y complementar la Educación Primaria y Ley de Educación Secundaria.

Entre los países en los que educar en casa estaba también prohibido, pero actualmente avanzan en la construcción de un marco legal menos estricto, están Albania y Brasil.

En los años posteriores al colapso del comunismo en 1991, **Albania** permitió una mayor libertad en la elección educativa al abolir el gobierno el monopolizar la educación y permitir el funcionamiento de escuelas privadas. Sin embargo, es solo dos décadas después de la caída del comunismo que Albania avanza en el proceso de reconocer oficialmente la opción más natural y fundamental para la educación: que sus ciudadanos, en su condición de padres, puedan educar a sus hijos en casa (Hagen, 2011).

Actualmente se disputa su legalidad en **Brasil**, en cuanto “es un tema de relevancia a nivel legislativo y judicial del sistema federal” (Proyecto de ley *homeschool*: Educación en casa, 2020, p.17) por la decisión de negar cualquier posibilidad de educación distinta a la educación escolar obligatoria tomada por el Tribunal Supremo Federal de Brasil en el año 2018³⁹. Hasta ahora han sido varios los proyectos de ley que se han presentado ante la Cámara de Diputados de Brasil y que actualmente se evidencian contenidos en el Proyecto de Ley 3179 de 2012. El Diputado Federal Presidente del Frente Parlamentario Dr. Jaziel en 2020, en Defensa del *Homeschooling* en Colombia, dijo también en este sentido en audiencia pública, que después del 2019 “no solo hay una iniciativa legislativa en Brasil, ya

³⁹ Supremo Tribunal Federal (2018). *STF nega recurso que pedia reconhecimento de direito a ensino domiciliar*.

han presentado 7 iniciativas legislativas, porque es una modalidad educativa atractiva para el aprendizaje en este país instruir a los hijos en casa debería ser legal” (Martínez, 2020).

Adicionalmente, en el caso brasilero, es interesante cuestionarse acerca de las razones que llevaron a las tendencias más radicales de la ultraderecha brasilera (con el gobierno de Jair Bolsonaro) a defender el *Projeto de Lei 3179/12 de Educação Domiciliar*, cuando históricamente en muchos casos este fenómeno educativo fue una respuesta antisistema con una amplia vocación progresista y crítica en materia educativa.

Para finalizar, es importante mencionar también que hay algunos académicos críticos quienes proponen una total prohibición del *homeschooling* al considerarla la forma más extrema de privatización de la educación (Fineman & Shepherd, 2016, p. 57). Argumentan que elimina la posibilidad de que el niño logre adquirir las herramientas esenciales para el éxito en la vida adulta, y sacrifica los intereses del niño privilegiando los de los padres, quienes controlan y aíslan la vida y afectan negativamente el desarrollo de sus hijos.

1.2.3.1.3 Ambigüedad legal

En muchos países, el estatus legal de la educación electiva en el hogar sigue siendo incierto y en evolución (Chinazzi, 2023, p. 36), por lo cual se habla de una ambigüedad legal que da pie a múltiples interpretaciones.

En el contexto europeo, por ejemplo, en **España**, la regulación no ha podido seguir el ritmo del último crecimiento y transformación de esta opción educativa. Esto ha dado lugar a una legislación poco clara o a lagunas legales (Blok et al., 2021).

La investigación titulada: “Reconocimiento legal y regulación de la Educación sin Escuela en España”, llevada a cabo por Carlos Cabo González en el año 2010 analiza el tema de la situación legal de la educación sin escuela en el país europeo, poniendo de relieve las discrepancias de las propias familias que educan sin escuela. En su trabajo “El *homeschooling* a debate: ¿una hipótesis de responsabilidad paterna?” Rodríguez (2015) habla del fenómeno desde la delimitación de las competencias entre el estado y los padres en materia de educación y hace referencia, muy especialmente, a algunas sentencias que se han dictado a familias que educan en casa, las cuales se han debido resolver de una manera invariable y uniforme (Rodríguez, 2015, p.121).

En **Lituania** se ha reinstaurado recientemente la educación en casa tras prohibirla en 2012 (*European Commission*, 2018).

En **Italia**, pese a que la normativa es algo ambigua y confusa, la práctica del *homeschooling* representa una tendencia reciente y viable para muchas familias (Chinazzi, 2020, p. 368) -aún minorías- (Di Motoli, 2019, p. 402)

En **Ecuador** se evidencian propuestas más específicas sobre la desescolarización en su legislación (Proyecto de ley *homeschool*: Educación en casa, 2020, p.18), pero la falta de información documentada consistente continúa por cuanto “a la fecha, no existen cifras oficiales o estimadas del número de estudiantes en modalidad de educación en casa” (Proyecto de ley *homeschool*: Educación en casa, 2020, p.18).

A su favor, la ley ecuatoriana cuenta con el artículo 29 de su Constitución Política⁴⁰; con la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) (Del Pozo, 2011) en la cual el artículo 38 se refiere a la “educación escolarizada y no escolarizada⁴¹; y con el Acuerdo Ministerial N° 0067-13-A (2013) que en su artículo 1 afirma:

Ámbito. La Educación en Casa es una opción educativa escolarizada, de modalidad semipresencial y de carácter excepcional, por la cual los padres de familia o representantes de los estudiantes, asumen la responsabilidad de educar directamente o a través de tutores, a sus hijos o representados, con el apoyo y seguimiento de una institución educativa, que regularice y garantice su educación (Franco, 2013, p. 2).

En **Chile**, a pesar de que se han realizado trabajos de investigación que han intentado documentar el fenómeno (Aliaga, 2017), no existe mención directa en la ley a la alternativa del *homeschool*. Pese a ello, es autorizado “bajo la validación del conocimiento adquirido fuera del sistema formal de educación” (Proyecto de ley *homeschool*: Educación en casa, 2020, p.18) según el artículo 41 de la Ley 20.370 de 2009 (o Ley General de Educación de Chile) y su decreto reglamentario conocido como Decreto Supremo 2272 de 2007 del Ministerio de Educación de Chile en el cual se permite la validación de conocimientos para aquellas personas que no hayan realizado estudios regulares en el sistema educativo formal del país.

En **Argentina** tampoco existe mención explícita con relación al *homeschooling*. No obstante, se han resuelto casos judiciales que han apuntado más hacia la ilegalidad de esta modalidad educativa, por cuanto el Tribunal Superior de Justicia de Salta ha dado como “argumento la cuestión de no poder

⁴⁰ “El Estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior, y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural” (Asamblea Constituyente, 2008, p.28). En este artículo solamente se hace referencia al nivel de la educación superior, mas no a los niveles de básica y media.

⁴¹ “(...) la educación no escolarizada brinda la oportunidad de formación y desarrollo de los ciudadanos a lo largo de la vida y no está relacionada con los currículos determinados para los niveles educativos” (Asamblea Constituyente, 2011, p.23)

acreditar la incorporación progresiva de conocimientos y de instrucción en cada materia” (Pontel, s.f., p. 29).

En **Colombia**, tampoco aparece de manera explícita en ninguna ley, decreto o resolución que esté prohibido o permitido educar en casa. A continuación se hace un despliegue jurídico más amplio, considerando que es contexto del estudio.

El trabajo publicado por Erwin Fabián García López y Diego Fernando Barreira Tenorio (2011) acerca del análisis jurídico y político sobre la Educación Sin Escuela (ESE) en Colombia afirma: “(...) la educación sin escuela no está prohibida, luego, se deduce que está permitida. Así las cosas, la Educación Sin Escuela es legítima” (García & Barreira Tenorio, 2011, p. 227) y que “pretendemos demostrar que, junto con principios constitucionales nacionales, tratados internacionales, derecho comparado, jurisprudencia nacional e internacional y demás normas del sistema jurídico de Colombia, la educación sin escuela no está prohibida y como consecuencia está permitida” (García & Barreira Tenorio, 2011, p. 227).

Actualmente, quienes deciden hacerlo optan normalmente por la única vía legal existente en el país para *homeschoolers*: la validación de conocimientos a través de las Pruebas SABER 11. Estas pruebas nacionales se presentan cuando se asume que quien ha sido educado en casa está preparado académicamente, de manera paralela, para grado undécimo de la escuela formal regular, y se considera apto para entrar a la universidad.

También se destacan los trabajos llevados a cabo por el grupo de investigación *Educación sin Escuela (ESE)*, *Autoaprendizaje Colaborativo (AC)* y *Educación en Familia (EF)* adscrito a la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia (sede Bogotá). Su interés investigativo general se ha centrado en estudiar las concepciones, las posturas epistemológicas y las prácticas (metodologías y estrategias) de la educación sin escolarización formal regular y mediada por los padres como primeros responsables de la educación de sus hijos.

La investigación realizada por Erwin Fabián García López en el año 2011 titulada: “Reflexiones y valoraciones comparativas de la Educación sin Escuela (ESE), Autoaprendizaje Colaborativo (AC) y Educación en Familia (EF), en tres familias colombianas” comienza con una discusión preliminar sobre política pública en Colombia en temas relacionados con el *homeschooling*, y utiliza un enfoque que combina técnicas etnográficas y autoetnográficas para describir la experiencia de familias *homeschoolers* sujetos de la investigación a través de observaciones y entrevistas. Uno de sus aportes más significativos radica en demostrar las múltiples ventajas de la educación en casa, en contraste con el insuficiente marco jurídico en Colombia que la respalde.

Se destaca también la audiencia pública celebrada por la Comisión Legal de Derechos Humanos del Senado de la República en Bogotá D.C. en octubre 1 de 2020 con el tema “El derecho a educar en casa: ‘*Home School*’, una innovación educativa”, citada por la senadora Emma Claudia Castellanos del Partido Cambio Radical y a la cual asistieron como invitados el Ministerio de Educación Nacional, el ICBF, la Defensoría del Pueblo, el Diputado Federal Presidente del Frente Parlamentario en Defensa del *Homeschooling*, la fundadora de la plataforma *Adventure Homeschool*, Carolina Díaz; Montessori Center (CEEL) USA, Manuela Harding; representantes y Asociaciones de *Homeschool* en Colombia; académicos y otras instituciones del Estado. Este evento, sin duda, puso de manifiesto el interés cada vez más reciente en torno a este fenómeno educativo.

A manera de síntesis, podría decirse que la perspectiva jurídica vista como un todo pone en tensión las prohibiciones y los avances en la eliminación de estas, lo cual se considera valioso en el presente trabajo de investigación. Es importante analizar críticamente el *homeschooling* a la luz de diversas variables problemáticas, como el hecho de querer (en algunas naciones) “privatizar” la educación y las razones que tienen algunos gobiernos para hacerlo. Ciertamente se trata de un fenómeno que supera el interés meramente educativo, extendiéndose a discusiones sociopolíticas y culturales más profundas.

1.2.4 Perspectiva pedagógica

Desde esta perspectiva, es importante hacer referencia a las **formas pedagógicas y métodos de enseñanza** del *homeschooling*, sus maneras de abordar el **currículo**, sus **enfoques instruccionales** o **estilos de enseñanza**, sus **formas sociales** y los **tipos de instituciones** que apoyan esta forma de educación alternativa en diferentes países. Todo en su conjunto evoca el componente didáctico.

1.2.4.1 Formas pedagógicas y métodos de enseñanza.

En su tesis doctoral, McKeon (2017) describe cuatro **formas pedagógicas** propias de la educación en casa: la tradicional (“*boxed curriculum*”), la desescolarizada, la ecléctica y la clásica. Cada una de ellas se caracteriza por la manera de concebir la enseñanza, así como por los métodos que aplica. La ‘tradicional’ parece ser la forma pedagógica más común del *homeschooling* y se basa en el hecho de aplicar en casa las bases de un currículo previamente diseñado que se adquiere en una empresa, programa o institución determinadas, para cuya aplicación y desarrollo se debe ser previamente entrenado. En segundo lugar, la ‘desescolarizada’ se fundamenta en el principio de que es el aprendiz quien hace las

elecciones de lo que desea aprender de manera individual, sin intervención del adulto (Rousseau, 1762; Holt, 1995; Goodman, 1976; Illich, 1985). En tercer lugar, la ‘ecléctica’ es una forma pedagógica más relajada y tranquila comparada con la tradicional. Los padres utilizan una combinación mezclada de un currículo prediseñado por alguna empresa o institución y de un currículo individual creado por ellos mismos en casa según las necesidades y preferencias del aprendiz. En cuarto lugar, la ‘clásica’ tiene como centro el “trivium”. Este enfatiza en el fortalecimiento del pensamiento concreto y en la memorización de hechos relacionados a temas de las materias escolares de los primeros años de la escuela primaria, el desarrollo del pensamiento analítico en la secundaria, y el ejercicio del pensamiento abstracto durante la media académica (McKeon, 2007, p. 15).

Con relación a los **métodos de enseñanza** se destaca el trabajo de De Rivera (2009), en el cual se enumeran ocho métodos: el ‘método de Charlotte Mason’, el ‘método clásico’ (que incluye *Trivium* y *Quatrivium*), el ‘método Montessori’, el ‘método derivado de la teoría de las inteligencias múltiples’, el ‘método de la educación libre’, el ‘método Waldrof,’ el ‘método de educación en casa’ y el ‘método de utilización de plataformas educativas en internet’ (De Rivera, 2009, pp. 276-277).

Pese a la amplia categorización de métodos enunciados, no se percibe en las fuentes una clara definición de cada uno de ellos, por lo cual es difícil comprender algunas de sus diferencias en la vida práctica de los *homeschoolers*.

El trabajo realizado por Deborah Taylor Hough en junio de 2010 categoriza y define cuatro métodos: el método Charlotte Mason, la escuela en casa tradicional, la escolarización cooperativa y la educación en el hogar basada en computación. El ‘Charlotte Mason’ busca fomentar el amor por el aprendizaje, de modo que este pueda perdurar durante toda la vida. Para lograrlo, se sirve de actividades basadas en textos reales y no libros de texto o adaptaciones. El segundo, denominado también en inglés “*traditional school-at-home*”, implica escolarizar en casa de la manera más similar posible a la escuela mediante enseñanza directa, por lo cual no guarda diferencias sustanciales con el sistema tradicional de escolarización. En tercer lugar, se habla de ‘escolarización cooperativa’ (*cooperative schooling*) cuando varios padres *homeschoolers* con pensamientos afines se distribuyen por turnos la orientación de tutorías, clases o talleres a los hijos de todo el colectivo. Por último, la ‘educación en el hogar basada en computación’ (*computer-based home education*) se da cuando las familias siguen currículos ya diseñados cuyo material puede encontrarse en línea.

Por último, en cuanto a las formas pedagógicas y métodos de enseñanza, podría mencionarse también el método recientemente presentado en la televisión colombiana: el “*Worldschooling*”. El programa periodístico de Caracol Televisión “Los informantes”, dirigido y conducido por María Elvira Arango, transmitió el pasado 13 de octubre del 2024 la gran historia titulada: “Familia convirtió a

Colombia en el mejor salón de clases: dos años viajando”. En este especial televisivo, se cuenta el caso de la familia Valderrama Casallas, la cual decidió enseñarle a sus dos hijos a través de la experiencia de viajar por todo el territorio colombiano (Arango, 2014).

1.2.4.2 Asuntos curriculares.

Aspecto de interés especial de análisis es la forma en la que se diseñan, adaptan y abordan currículos o planes de estudios en el contexto familiar. Sergiovanni (1987) afirma que el currículo es un componente complejo que debe ser considerado de manera cuidadosa en el proceso de aprendizaje (Sergiovanni, 1987); y de manera complementaria, McKeon (2007) menciona que el currículo y las prácticas instruccionales son determinantes para el logro de objetivos en el “salón de clase” del hogar (McKeon, 2007, p. 38).

La investigación “Educación en el hogar en Chile. Informe de resultados de la Encuesta Nacional” (2017) tuvo como uno de sus objetivos explorar el currículo que desarrollan quienes educan en el hogar; y al finalizar, logró documentar por lo menos tres formas de abordarlo. En primer lugar, las familias utilizan en su mayoría un currículo en línea y libros de texto del Ministerio de Educación Nacional de Chile; en segundo lugar, un porcentaje menor de familias no sigue un currículo específico sino que construyen su propio programa según los intereses del niño; y en tercer lugar, hay unas pocas familias que siguen otros sistemas como colegios semipresenciales y virtuales, el método Kumon o Waldorf (Aliaga, 2017, p. 22).

Considerando las diferencias en cuanto a las elecciones curriculares de las familias *homeschoolers*, emerge otro aspecto interesante de estudio que tiene que ver con los programas orientados al desarrollo de la competencia lectora. Por ejemplo, algunos tipos de programas de lectura según sus enfoques (McKeon, 2007), a saber: el ‘enfoque lingüístico’, el ‘enfoque basado en habilidades’, el ‘enfoque experiencial del lenguaje’ y el ‘enfoque de alfabetización balanceada’.

1.2.4.3 Enfoques instruccionales o estilos de enseñanza en casa.

Con relación a la práctica, McKeon (2007) identifica cuatro tipos de enfoques que subyacen a la instrucción pedagógica y didáctica orientada por los padres *homeschoolers* a sus hijos: el ‘formal o autoritario’, el ‘demostrativo’, el ‘delegador’ y el ‘facilitador’. De igual manera, reconoce que hay otros enfoques instruccionales orientados hacia la enseñanza de materias o disciplinas específicas.

En su orden, el ‘formal o autoritario’ es un enfoque centrado en el maestro, en el cual él no solamente se siente responsable de proveer y controlar el flujo del contenido, sino de procurar que, en efecto, el estudiante reciba dicho contenido (Shaw, 1995, citado por McKeon, 2007, p.14). El ‘demostrativo’ es un enfoque instruccional centrado en el maestro que hace énfasis en la importancia de demostrar o modelar; esto es, en el actuar del maestro como un modelo y alguien que demuestra en la práctica habilidades y procesos objeto de enseñanza. En este sentido, el maestro se convierte en una especie de *coach* que ayuda a los estudiantes a desarrollar conocimientos y aplicar dichas habilidades y procesos (Shaw, 1995, citado por McKeon, 2007, p.14).

El enfoque ‘facilitador’ se centra en el estudiante y, muy especialmente, en las actividades que este realiza para lograr sus propios aprendizajes. Desde este enfoque, se considera que es el estudiante quien tiene una gran responsabilidad para tomar la iniciativa de aprender y suplir las demandas de las tareas propias de su aprendizaje personal (Shaw, 1995, citado por McKeon, 2007, p.14). El enfoque ‘delegador’ también se centra en el estudiante, considerando al maestro como un recurso para el aprendiz, mas no como una autoridad o un mentor. El aprendizaje emerge de manera natural desde el aprendiz y el maestro es ‘quien le delega’ esa tarea de aprender.

1.2.4.4 Formas sociales o tipos de interacción.

Uno de los mayores cuestionamientos que se hace en la literatura con relación a la educación en casa tiene que ver con las formas de socialización entre pares, grupos o aquella que se presenta como enseñanza frontal entre un adulto (padre o madre) y un niño (hijo o hija) (Bellmunt, 2015; Bergstrom, 2012; Gaither, 2017; Leal, 2007; Taylor-Hough, 2010). A partir de este interrogante, se han realizado investigaciones comparativas entre niños escolarizados y niños que están siendo educados en casa, entre las cuales están: “Habilidades sociales de los niños *homeschoolers*” realizada por Rothermel (2015) en la que se presenta evidencia de que los niños *homeschoolers* tienen altos niveles de competencia y habilidades sociales (en una muestra de más de 1000 niños); “Comparativa de entre niños *homeschooler* y niños escolarizados” llevada a cabo por Riley (2015) en la que alumnos *homeschoolers* se muestran mucho más satisfechos con sus niveles de competencia, autonomía y relaciones sociales, en relación con alumnos escolarizados; y “Comparativa de las inteligencias múltiples propuestas por Gardner entre niños *homeschoolers* y niños escolarizados, entre los 11 y 19 años” realizada por Ossa & Papadopulos (2019), la cual da cuenta de una tendencia mayor de las inteligencias interpersonal e intrapersonal en niños no escolarizados.

Pallás (2019) en su trabajo final de grado: “¿Por qué *Homeschooling*?” clarifica que el concepto de socialización engloba diferentes ámbitos entre los que pueden distinguirse tres aspectos: la actividad social (acción de jugar con otros iguales), la influencia social (aprendizaje de las normas sociales con otros) y la exposición social (posibilidad de conocer otros valores sociales diferente a los de la propia familia). En este sentido, afirma que “los niños *homeschoolers* están inmersos en la sociedad y en la comunidad, actuando y participando en diferentes actividades y en contacto con distintos colectivos de personas, hechos que implican socializar” (Pallás, 2019, citando a Bellmunt, 2015, p.42).

1.2.4.5 Tipos de instituciones que apoyan el *homeschooling*.

Para inicios del siglo XXI, Gatto (2003) afirmó que en los Estados Unidos había un currículo público nacional que estaba fundado en siete principios: confusión, posición de clase, indiferencia, dependencia emocional e intelectual, autoestima condicional y vigilancia. Muchos padres y cuidadores buscaron maneras para mejorar este currículo nacional y proveer nuevas oportunidades educativas para sus niños, lo cual dio nacimiento a algunas de las opciones actuales disponibles para lograr ese fin: las escuelas privadas, las “*charter schools*”, las “*e-schools*”, las comunidades de aprendizaje y el *homeschooling* (McKeon, 2007, pp. 1-2).

Isenberg (2007) menciona algunas instituciones y programas de apoyo dentro de una categorización que considera: la “*umbrella school*” (cuya traducción en español aparece en varios artículos como “escuela sombrilla” o “escuela paraguas”), un tipo de educación alternativa que ayuda en la supervisión de la educación en el hogar de los niños para cumplir con los requisitos educativos legales de las entidades gubernamentales (Linsenbach, 2006, p. 50); la “*charter school*” (o escuela charter), una escuela que funciona con recursos financieros del gobierno, pero que opera de manera independiente del sistema escolar establecido en el estado en el que se encuentra (Black et al., 2021, p. 997); la “*voucher school*” (o escuela por vales o bonos escolares), diseñada para que los estudiantes que no pueden asistir a una escuela privada puedan hacerlo, debido a que el Estado paga una parte o la totalidad de la matrícula de un estudiante en un colegio privado (Black et al., 2021, p. 1030); la “*public school*” (o educación pública), la cual se sostiene con fondos del gobierno; la “*private school*” (o educación privada), pagada por particulares que tienen capacidad económica para acceder a ella; el “*voucher program*”, un programa escolar -no necesariamente desarrollado por escuelas o colegios reconocidos sino más bien por particulares- que funciona también a través de bonos canjeables otorgados por el gobierno a los padres; y el “*correspondence program*” (o curso por correspondencia), el cual implica la realización de uno o varios cursos orientados por una institución que brinda materiales de instrucción por correo o

transmisión electrónica o digital (incluidos materiales de evaluación) a estudiantes que están separados o apartados de las sedes de las escuelas o de un instructor.

McShane (2021) describe de una manera más amplia e histórica los “*correspondence courses*” (o cursos por correspondencia) y las “*hybrid homeschools*” (o escuelas en casa híbridas). El ‘curso por correspondencia’ fue propuesto en 1905 por Virgin Hillyer en Baltimore (Maryland), quien desarrolló lecciones basadas en el hogar y materiales instruccionales que enviaba por correo a familias a través de todo el país y del mundo. Muchos de sus recursos se han digitalizado, pero el currículo todavía existe hoy y otorga diplomas acreditados de secundaria bajo el sello de la institución “*Calvert Home School*” (McShane, 2021, p. 33).

Otro curso por correspondencia muy conocido es el programa *CLASS* (“*Christian Liberty Academy School System*”) lanzado por Paul Lindstrom en 1967, quién agregó un elemento cristiano explícito para la educación en casa con esta modalidad (McShane, 2021, p. 33); y la escuela por correspondencia “*The Clonlara School of Ann Arbor*” (Michigan) fundada en 1967. Esta escuela apoya hasta hoy el *homeschooling* en Michigan y se considera como una escuela privada (McShane, 2021, p. 34).

Por su parte, las escuelas en casa híbridas en compañía de otros padres funcionan la mitad del tiempo en la escuela y la otra mitad del tiempo en casa. Para que el proceso sea efectivo, McShane (2021) dice que estas escuelas necesitan empezar de un lugar de comprensión mutua para construir y mantener las relaciones escuela-familia, así como para crear comunidades fuertes que permitan que todos se muevan en la misma dirección (McShane, 2021, p. 59).

Gaither (2017) hace mención de los “*home-based public charter schools*” (también conocidos como “*cyber charters*”), los cuales cuentan con currículos en línea de uso extensivo en el territorio nacional (Gaither, 2017a, p. 244).

Belfield (2004) señala que los niños en Estados Unidos ahora tienen cuatro opciones de escuela: 1. la ‘escuela pública’, 2. la ‘escuela privada religiosa’, 3. la ‘escuela privada independiente’ y 4. la ‘educación en el hogar’ (Belfield, 2004, p. 5).

En España, existen ‘centros docentes’; es decir, instituciones educativas especiales que cuentan con un proyecto educativo que concilia mejor las preferencias pedagógicas o de otro orden de los padres *homeschoolers*. Normalmente se asiste a ellos después de la jornada escolar institucionalizada o los fines de semana, y su normativa se consagra de manera expresa en el párrafo 6 del artículo 27 de la Constitución Española (Rodríguez, 2015). En el contexto latinoamericano, especialmente en Chile, hay instituciones privadas reconocidas por el Estado y el Ministerio de Educación (MINEDUC) que no siguen un currículo; entre ellas los colegios Montessori y los colegios Waldorf (Céspedes, 2018).

También se registran colegios semipresenciales y virtuales específicos tanto a nivel internacional como nacional como parte de las instituciones formales que apoyan la educación en casa desde hace más de tres décadas. En Norteamérica, por ejemplo, están el *Virtual High School* en Ontario, el *COBACHBC* en Baja California, el *Alaska Virtual School* y el *Florida Virtual School*; en Europa, el *Briteschool (The British E-school live online)* en Inglaterra, el *Finnish National Agency for Education* en Finlandia y el *Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD)* en España; en África, la *École Virtuelle Tunisienne* en Túnez; y en América Latina, el *Colegio Virtual Iberoamericano* en Chile y la *Institución Educativa Pública Virtual* en Perú.

Cabe señalar que existen alternativas creadas con base en un modelo universitario como las escuelas *University-Model*, que son esencialmente privadas y cristianas, cuyos estudiantes asisten a clases en un horario de tipo universitario que oscila entre 10 y 20 horas semanales (Herndon, 2019, p. 16).

En conclusión, el presente estado del arte presenta de manera general los principales antecedentes investigativos con relación al tema de la educación en casa a nivel nacional e internacional, destacando sus principales aportes y haciendo énfasis en sus posibles contribuciones para la realización del presente estudio, así:

Desde la perspectiva conceptual, se han descrito ampliamente las diferentes expresiones sintagmáticas y términos comúnmente utilizados para referirse al complejo fenómeno de la educación en casa, destacando un uso más frecuente de los conceptos *homeschooling*, *unschooling* y *flexischooling* (con sus equivalentes en español). También se hizo una aproximación semántica a cada expresión, dejando en evidencia la variedad terminológica y conceptual del fenómeno educativo en cuestión.

Desde la perspectiva filosófica, se discutieron enfoques filosóficos que subyacen en las prácticas de familias educadoras en casa en Colombia, tales como: el esencialismo, el perennialismo, el progresivismo y el existencialismo. De igual manera, se consideraron algunos principios filosóficos orientadores de la motivación parental que ya han sido estudiados en otras investigaciones, haciendo mención de una gran diversidad de motivos que conducen a las familias a emprender la aventura de educar en el hogar.

Desde la perspectiva jurídica, se presentaron algunas fuentes bibliográficas de la legalidad del *homeschooling* en el mundo, caracterizándolas y explicándolas ampliamente desde sus razones históricas, socioculturales y jurídicas. Así mismo, se discutieron tanto los motivos de su respaldo, sus restricciones y sus ambigüedades legales tanto a nivel internacional como nacional.

Desde la perspectiva pedagógica, se hizo referencia a las diversas formas pedagógicas, métodos de enseñanza, currículos, enfoques instruccionales y estilos de enseñanza de los padres que forman a sus

hijos en el hogar. También se discutieron las formas sociales y los tipos de instituciones que brindan acompañamiento a familias *homeschoolers*.

Todo en su conjunto, permite que el estado del arte sea un componente fundamental dentro del presente trabajo de investigación, puesto que considera y resume aportes específicos de estudios precedentes sobre el tema. Si bien contribuye a la comprensión de algunos asuntos de orden conceptual (su terminología, por ejemplo), no debe confundirse con el marco teórico. Este último proporciona la macroestructura conceptual necesaria para comprender, poner en contexto y abordar de una manera teórica más amplia el problema investigativo de la educación en casa desde sus autores más representativos, sus obras y planteamientos teóricos de mayor relevancia.

1.3 Pregunta de investigación

¿Cuáles son las características del fenómeno educativo social de la educación en casa (*homeschooling*) en Colombia que subyacen en el contenido de los recursos documentales disponibles en ambientes virtuales colombianos y en los discursos de quienes comparten la experiencia?

1.4 Justificación

La profundización en el *homeschooling* en Colombia que se hace en la presente investigación tiene justificaciones prácticas, sociales, educativas, académicas y personales dado que “la educación en el hogar es un área de investigación desafiante pero valiosa para los científicos sociales, que despierta intereses pedagógicos, sociológicos y políticos” (Chinazzi, 2023, p. 42); alude a un fenómeno educativo social creciente que agrupa una gran cantidad de personas divididas en distintas líneas políticas, filosóficas e ideológicas, dispares en su forma de ser, pensar y estar en el mundo.

Educen en casa los antivacunas, los religiosos, los liberales, los conservadores, los progresistas, los republicanos, los indígenas y muchos otros grupos y movimientos sociales. ¿Qué los motiva a hacerlo? ¿Qué hace este fenómeno tan llamativo para que personas tan distintas, de alguna manera, estén de acuerdo en él? Inicialmente hay un cruce compartido de concepciones relacionadas con una ideología antiestado o de desconfianza ante el gobierno para educar a sus ciudadanos mejor de lo que pueden hacerlo los mismos padres. No obstante, las razones son diversas y conducen a confirmar que, en efecto, el *homeschooling* en Colombia no es un fenómeno marginal ni dominante.

Por tanto, la realización de la presente investigación es conveniente y relevante. Académicamente **conveniente** en cuanto al propósito de lograr una comprensión holística y sistemática del fenómeno

educativo social de la educación en casa en Colombia; y socialmente **relevante** en cuanto a que sus resultados son nuevo conocimiento en el campo de las ciencias sociales, la educación y la pedagogía, con impacto social y educativo para padres de familia, niños, niñas, adolescentes, jóvenes, educadores, maestros, rectores de instituciones educativas, líderes, activistas *homeschoolers*, empresarios vinculados a la educación y académicos en general.

La investigación reviste importancia por su valor teórico, sus implicaciones prácticas y su utilidad metodológica. Un **valor teórico** que radica en el aporte al campo de la educación y la pedagogía en Colombia, caracterizado por pocas investigaciones sobre la problemática, a nivel de pregrado (Ossa & Papadopulos, 2019), especialización, maestría (Amézquita, 2018; Jaramillo, 2021; Molina, 2018), doctorado y posdoctorado (Quiñones, 2018) llevadas a cabo recientemente en el ámbito nacional.

El estudio contribuye académica y teóricamente a la discusión en torno a las tensiones sobre la obligatoriedad de la escuela y a las maneras que diferentes actores sociales utilizan para superarlas, en línea con los trabajos de Williams (2000), Lyman (2000), la Comisión internacional sobre los futuros de la educación de la UNESCO (2021) y Chinazzi (2023).

Williams (2000) hace referencia a que “la obligatoriedad de la escuela primaria y posteriormente la secundaria, la segregación, varias reformas curriculares y el *homeschooling* han tenido grandes impactos sociales, culturales, ideológicos y pedagógicos en el mundo” (Williams, 2000, p. 90). Isabel Lyman (2000), por su parte, afirma en su libro “*The Homeschooling Revolution*” que este fenómeno se posiciona como uno de los desarrollos educativos más significativos del siglo (Lyman, 2000), puesto que, entre otras razones, durante las últimas décadas se ha expandido mucho más allá de la derecha cristiana. Hoy en día, una multitud de musulmanes, judíos, afroamericanos, personas seculares, y otras organizaciones *homeschoolers* se han extendido convirtiendo al *homeschooling* en una opción respetada en aumento que merece estudio en profundidad.

La UNESCO reconoce que con demasiada frecuencia el aprendizaje formal no satisface las necesidades y aspiraciones de los niños y jóvenes y sus comunidades (*International Commission on the Futures of Education*, 2021), y Chinazzi (2023) afirma que “el crecimiento de esta opción educativa también puede verse como resultado de la ‘crisis de relevancia’ de la escuela” (Chinazzi, 2023, p. 43). De este modo, el crecimiento de la educación en el hogar está llevando a cuestionarse sobre los propósitos de la educación y los objetivos del sistema educativo que puede eventualmente, en palabras de Chinazzi (2023), desbordar en el establecimiento de una visión compartida para la realización de un “contrato social para la educación” en el que todas las partes interesadas en la educación, incluidos los padres y los educadores en el hogar, “tengan voz” (Chinazzi, 2023, p. 43).

La justificación desde las **implicaciones prácticas** se da en hallazgos de trascendencia, útiles en la vida cotidiana de familias *homeschoolers*, maestros, directivos de instituciones educativas, activistas *homeschoolers*, creadores de leyes, empresarios oferentes de servicios educativos, variedad de profesionales de la educación y niños, niñas, adolescentes y jóvenes en general.

Las cifras en Colombia, con respecto a la práctica de la educación en casa, se han incrementado (Quiñones, 2018, p. 308). La Red Colombiana de Educación en Familia en 2019 habló de “8000 casos en todo el país” (Mena, 2019). En ese mismo año, el canal internacional NTN24 afirmó que “Colombia es un país relativamente joven en materia de *homeschooling*”, si se compara con los números observados en Canadá, Australia, Nueva Zelanda e Inglaterra, en los cuales entre 10 mil y 15 mil jóvenes se educan bajo esta figura” («¿Niños y jóvenes deben recibir clase en casa o en el colegio?», 2019). En el 2020, la Revista Semana recordó que el fenómeno de la pandemia haría que el panorama de la educación en casa cambiara, debido a que “el 80% de la población estudiantil mundial” estaba “afectada por el cierre de escuelas y universidades” («El 80% de estudiantes del mundo está sin clases presenciales por coronavirus. Educación», 2020). Al respecto, Jaramillo (2021) concluye que:

“Esta falta de consenso sobre la cifra de la práctica de *homeschooling* demuestra la poca exploración a nivel de cifras del fenómeno en Colombia y la ambigüedad legítima que hasta el momento tiene. Lo que sí es definitivo es que, quienes se han atrevido a estudiar y reportar en algún nivel de profundidad el fenómeno en Colombia, coinciden siempre en mencionar que está en incremento” (Jaramillo, 2021, p. 39).

La **utilidad metodológica** de la investigación reside en el uso de los principios de la hermenéutica textual, desde la propuesta de redes temáticas de Jennifer Attride Stirling (2001), para analizar e interpretar la información recogida de las fuentes documentales y humanas que hicieron parte del estudio. Esta metódica específica de análisis e interpretación de la información es aportante en la medida en que logra un acercamiento cualitativo a la experiencia misma de los actores sociales involucrados en la educación en casa y a las maneras en la que ésta es presentada en entornos digitales colombianos. En consonancia con el trabajo de Brom et al. (2020) realizado en el tiempo de pandemia, la metodología propuesta conlleva a resultados que “muestran que estas familias tienden a sobrellevar bien la situación educativa actual y consideran útil el trabajo escolar general transferido a los hogares” (Brom et al., 2020). De igual modo, la hermenéutica textual permitió interpretar y describir en profundidad algunas situaciones que los padres enfrentan en su cotidianidad, tales como la “falta de tiempo, problemas con las tecnologías y habilidades de enseñanza y conocimiento inadecuados del contenido” (Brom et al., 2020).

En el ámbito de lo personal, esta investigación representa crecimiento personal, académico y profesional, y aporte sustantivo al desarrollo de la institución educativa que lidero, cuya génesis reside en el *homeschooling*. Es el ejercicio reflexivo que más tiempo y esfuerzo ha tomado en mi vida y refleja mi profunda pasión por la educación, los niños, los adolescentes, los jóvenes y las familias de mi país. Este estudio es legado de bendición como producción académica rigurosa y bien cuidada.

2 Objetivos

2.1 Objetivo general

Comprender la educación en casa (*homeschooling*) en Colombia como un fenómeno educativo social a partir de la descripción de las características conceptuales, filosóficas, jurídicas, culturales y pedagógicas que subyacen a las tendencias que se identifican.

2.2 Objetivos específicos

- Identificar las tendencias o experiencias de educación en casa más significativas en Colombia.
- Caracterizar cada tendencia de *homeschooling* identificada en Colombia.
- Reconocer los fundamentos de orden conceptual, filosófico, jurídico, cultural y pedagógico de las tendencias de *homeschooling* en Colombia.

3 Marco teórico

En esta sección se exponen los referentes teórico-conceptuales que guían el trabajo de investigación. En primer lugar, se hace mención de los **enfoques teóricos de la educación en casa desde la década de los 60 hasta la actualidad**; en segundo lugar, se presenta el **abordaje conceptual de la categoría ‘educación en casa’ o *homeschooling* como un fenómeno educativo social**; en tercer lugar, se hace una reflexión en torno a las **perspectivas sociales acerca de la elección del *homeschooling* como una opción educativa en Colombia**; y por último, se presenta una **aproximación teórica a cinco experiencias educativas *homeschoolers* significativas** en el país.

3.1 Enfoques teóricos de la educación en casa desde la década de los 60 hasta la actualidad

Pese a que educar a los hijos en el hogar ha sido una práctica histórica desde tiempos antiguos hasta hoy, es un fenómeno rupturista y contracultural (Cabo, 2010, p. 2) por lo menos desde la década de los 60. En ese tiempo, pensadores como Everett Arthur Reimer (1973), Ivan Illich (1972), John Holt (1964 – Rev. 1995) y Paul Goodman (1976) iniciaron el movimiento desescolarizador en los Estados Unidos; y otros teóricos también propusieron algunas alternativas de educación en diferentes países:

el *homeschooling* es un movimiento, una corriente o tendencia que surge como rebelión al sistema educativo formal. Los años 60 marcan una ruptura social y cultural, e incluyen diferentes experiencias pedagógicas de carácter revolucionario. En Francia, la autogestión de Lapassade; en América y en Europa, la desescolarización de Freire; la *controsuola* en Italia. (Álvarez de Sotomayor, 2019, p. 12)

En esencia, el movimiento desescolarizador buscaba la eliminación del sistema escolar por considerar que estaba al servicio de los intereses y los valores de la sociedad capitalista (Aliaga, 2017; Goodman, 1976). En esas mismas décadas, surgió de manera oficial lo que ahora se conoce como “la educación en casa moderna”, gracias a la existencia de dos intereses claramente diferenciados y vividos por dos grandes colectivos de familias. De un lado, un grupo de personas religiosas; y de otro, un grupo de “familias herederas de la filosofía de Jean Jacques Rousseau”, según lo expresa (Guterson, 1993), citado por Isenberg (2007, p. 388). En palabras de Milton Gaither (2017): un grupo de “religiosos sectarios” y otro grupo de “educadores románticos” (Gaither, 2017a, p. 246).

Basado en amplios trabajos de campo, Isenberg (2007, p. 388) menciona que los sociólogos (Van Galen, 1991) y (Stevens, 2001) hicieron una diferenciación entre ambos grupos que radicaba, sustancialmente, en sus motivaciones e intenciones particulares. Por una parte, las familias protestantes

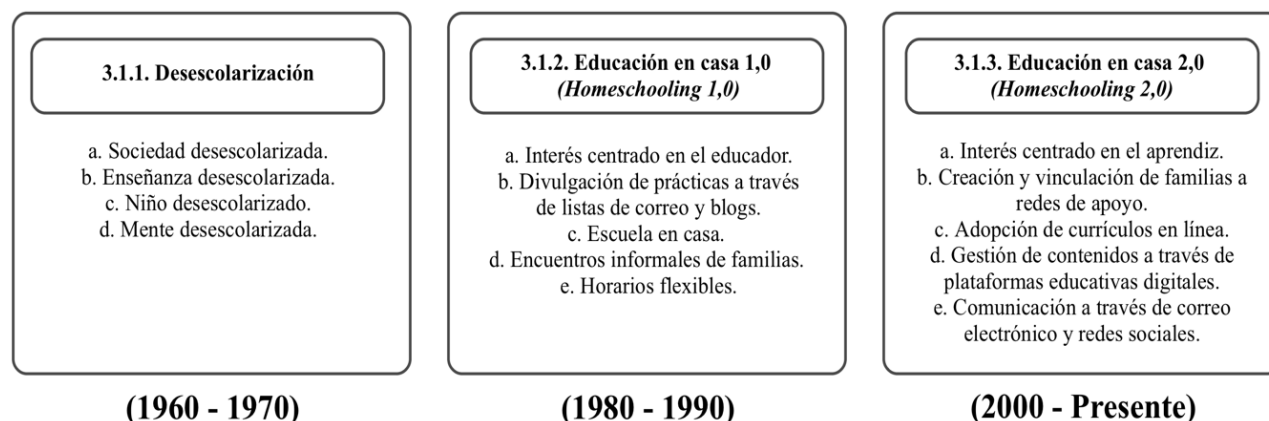
evangélicas (en su gran mayoría Bautistas y Pentecostales) tenían la tendencia a creer que las escuelas locales enseñaban un currículo objetable según sus convicciones religiosas. De otro lado, la educación en casa se perfilaba como la ruta más segura para lograr un acceso más rápido y efectivo a la educación superior (Isenberg, 2007, p. 388).

A pesar de sus diferencias, fue notorio el trabajo unificado de ambos grupos en su lucha por el establecimiento de derechos legales de la educación en casa en un nivel estatal para la década de los 80. Acusados por fomentar el absentismo escolar, los defensores del *homeschooling* en esta década lograron notables avances, entre ellos, la fundación de una primera organización nacional de *homeschoolers*: *Homeschool Legal Defense Association*⁴². Su objeto fue ejercer presión o influencia política para su legalización, al igual que proveer asistencia legal a los colectivos *homeschoolers* de la época (Isenberg, 2007, p. 388). Para la década de los 90, sus redes de familias asociadas lograron que la educación en casa fuera legal en todos los estados del país.

Este fenómeno educativo social se configura en al menos tres enfoques teóricos en las últimas seis décadas: la **desescolarización**, la **educación en casa 1,0 (*Homeschooling 1,0*)** y la **educación en casa 2,0 (*Homeschooling 2,0*)**.

Figura 6

Enfoques teóricos de la educación en casa (homeschooling)



Nota. La figura muestra un resumen de los aspectos característicos de los enfoques teóricos de la educación en casa (*homeschooling*) y fue elaborada con base en las fuentes bibliográficas utilizadas en el marco teórico-conceptual.

⁴² Asociación de Defensa Legal del *Homeschool* (HSLDA, por sus siglas en inglés)

3.1.1 *Desescolarización*

“Desescolarizar” (*Unschool*) es educar seres humanos sin ninguna intervención de la escuela formal regular, promesa de desarrollo de la modernidad cuyo valor e importancia parecen ser incuestionables (Dickerson, 2019, p. 5). Esta postura es particularmente vista como anarquista y rebelde, en tanto propone desescolarizar: la **sociedad**, la **enseñanza**, el **niño** y su **mente**.

Everett Arthur Reimer (1973) defendió la idea de la **sociedad desescolarizada** argumentando que “la escuela se ha convertido en la iglesia universal en la sociedad tecnológica, incorporando y transmitiendo su ideología, y confiriendo status social proporcionalmente con la aceptación de la misma” (Reimer, 1973, p. 10), en vez de permitir que los niños “sean realmente niños” (Reimer, 1973, p. 11). Sus ideas acerca de la muerte de la escuela como dispositivo de control social fueron tan revolucionarias para la época que influenciaron rápidamente a muchos, entre ellos a Iván Illich, quien propuso la teoría desescolarizante tecnológica. En este sentido, Illich (1979) afirma que:

la educación universal por medio de la escolarización no es factible (...) la sociedad puede desescolarizarse; buscar pautas que puedan ayudarnos a discernir instituciones dignas de desarrollo por cuanto apoyan el aprendizaje en un medio desescolarizado; y esclarecer las metas personales que ampararían el advenimiento de una Edad del Ocio (*schole*) opuesta como tal a una economía dominada por las industrias de servicio (Illich, 1979, p. 3).

De manera similar, Miller (2004) sugiere que una sociedad no puede sostenerse a sí misma cuando es obligada a trabajar, a aprender y a cumplir unos roles de unas maneras institucionalizadas tales como las que representa el sistema de educación pública. Según el autor, no está en la naturaleza del hombre el aprender y comportarse en un escenario tan controlado y tan restringido como el escolar (Miller, 2004); por eso sugiere que la sociedad “salga” de él.

Por su parte, Paul Goodman criticó severamente la educación obligatoria por su estructura rígida, organizada y sistemática (Goodman, 1976, p. 17); y en su lugar propuso que la **enseñanza** nacional fuera **desescolarizada**. Pensaba que “las escuelas representan cada vez menos cualquier tipo de valores humanos, y sí representan un simple acatamiento a un sistema mecánico” (Goodman, 1976, p. 22); por lo cual se debería prescindir del edificio escolar en algunas clases, recurrir a distintos especialistas sin que necesariamente lo fueran en temas educativos, no considerar como obligatoria la asistencia a clases y desaparecer el sistema de calificaciones (Goodman, 1976). Tal vez sea por la radicalidad de sus propuestas y su incongruencia con los grandes ideales de la educación como bien común y un derecho para todos, que su trabajo no haya tenido tanta trascendencia entre los teóricos de la educación, y más bien se cite actualmente de manera aislada como uno de los pioneros del *homeschooling* solamente. Su

propuesta sobre la enseñanza desescolarizada ha sido traducida al español como “deseducación obligatoria” -título que lleva su libro más importante- en el cual declara: “esto es la educación: deseducación” (Goodman, 1976, p. 25).

Una perspectiva similar al concepto de “deseducación” de Goodman (1976) es presentada por Noam Chomsky -en diálogo con Donaldo Macedo-, quien da cuenta de un mayor activismo político y crítico frente a los poderes dominantes del mundo en el libro que lleva un título bastante similar: “La (des)educación” (2012). En él, Chomsky opina que las escuelas no son verdaderamente democráticas (como dicen serlo) y que a través de ellas se opera un control ideológico sobre quienes son educados al ser “centros de adoctrinamiento y obediencia impuesta” (Chomsky & Macedo, 2012, p. 24). Además, a través del desarrollo teórico de expresiones como “maquinación histórica” y “pedagogía de las mentiras” que hace en su obra, defiende la idea de que “las escuelas fueron diseñadas para apoyar los intereses del sector dominante, la gente de mayor riqueza y bienestar” (Chomsky & Macedo, 2012, p. 25).

Contemporáneo a Reimer (1973), Illich (1979) y Goodman (1976), John Holt parecía estar más interesado en lograr que el **niño** fuese realmente **desescolarizado** como sujeto. Desilusionado del sistema educativo, Holt buscó reformar las escuelas para tener salones de clases más humanos y espontáneos, pues creía que el vasto potencial de los niños no podría desarrollarse mientras el sistema educativo siguiera siendo obligatorio (Holt & Farenga, 2003, p. 2) y coercitivo de su libertad natural. Por ello, emprendió una carrera por la reforma de la educación nacional, que terminaría por reconocer él mismo como una moda y nada más:

Por un tiempo, la reforma de la escuela estaba de moda. No hay manera en que hubiera podido saber para entonces que era solo una moda. Uno se da cuenta mucho después de que es una moda cuando no tiene un efecto duradero (Holt, 2004, p. 2).

En cualquier caso, Holt se recuerda como uno de los mayores defensores del movimiento *homeschooler* que prevalece hasta hoy. Sus ideas sobre confiar en el interés natural y la curiosidad innata de los niños hacia el saber, no obligarlos a aprender sino más bien darles libertad para que logren su propio aprendizaje autodidacta y autodirigido, así como la defensa del niño como persona completa y digno de respeto y de derechos, continúan influenciando a muchas familias y académicos hasta hoy.

Tal es el caso de Howard Gardner, quien en el año 2011 publicó su libro: “La mente desescolarizada”. En él habla en defensa del poder y la tenacidad de la mente de un niño que no ha sido sometido al mundo de la escolaridad y afirma que el entender su **mente desescolarizada** puede hacer que mejore el sistema educativo en general: “sí creo que la educación puede mejorar mucho si discernimos las propensiones de aprendizaje de cada alumno y tratamos en la medida de lo posible de dirigirnos a ese alumno de manera compatible con su perfil de inteligencias” (Gardner, 2011, p. 15).

Piensa que los educadores de todas las tendencias habían pasado por alto la potencia de la mente no escolarizada (Gardner, 2011, p. 16) y que se hace necesario volver sobre ella:

simplemente asumí que los educadores querrían educar la mente de una manera que fuera relativamente progresiva: atención a las diferencias individuales, provisión de muchas opciones, predilección por profundizar en los temas, preferencia por la interpretación basada en el desempeño (más allá de solamente dar respuestas cortas o de opción múltiple, o presentar exámenes y similares) (Gardner, 2011, p. 17).

3.1.2 Educación en casa 1,0 (*Homeschooling 1,0*)

El segundo enfoque teórico sobre educación en casa se ubica principalmente en el período comprendido entre las décadas de los 80 y de los 90; y tiene como característica esencial estar **centrado en el educador**. Este interés, desde el punto de vista de los padres educadores, parece ser retomado en este tiempo de otros teóricos más antiguos como Charlotte Mason (1886), Pestalozzi, (1886) y Rousseau (1762), por mencionar algunos.

En el año 1886, Charlotte Mason había ya hecho mención al rol de los padres como gobernantes de sus hijos, inspiradores, maestros de escuela, entrenadores, instructores en religión y profesores de ética y moral (Mason & Recorded Books, 2013) en por lo menos seis capítulos del segundo volumen sobre padres e hijos de su serie “*The Original Homeschooling*”. Este enfoque también parece estar inspirado en Pestalozzi -en especial lo concerniente al amor reflexivo que de la madre se exige para que cumpla con su rol esencial de ser la principal agente del desarrollo de sus hijos (Ferrière, 1928)-; y también en el *Emilio* de Rousseau (1762), en el que resalta de igual forma la importancia de la madre en la educación de sus pequeños:

A ti me dirijo, madre amorosa y prudente, que has sabido apartarte de la senda trillada y preservar el naciente arbolillo del choque de las humanas opiniones (...) La educación primera es la que más importa, y esta sin disputa compete a las mujeres (Rousseau, 1762, p. 8).

Este segundo enfoque también coincide históricamente con el nacimiento de la Web 1,0 (primera etapa de la *Word Wide Web* compuesta por páginas estáticas conectadas por hipervínculos, sin contenido interactivo); por lo cual se ha llamado **Educación en casa 1,0**. e inspira su nombre también del hecho de asociarse con la emergencia de **listas de correo y blogs** como medio para promover y divulgar las prácticas *homeschoolers* entre los padres de familia educadores en casa. El ejercicio de escritura reflexiva -comenzado John Holt en la década de los 70 con su revista bimensual “*Crecer sin escolarizar*” (Holt & Farenga, 2003, p. 10)- se había convertido para estas décadas, y en el marco de este segundo

enfoque teórico, en una tarea más frecuente y popularizada a través de listas masivas de correo electrónico, blogs de internet y medios de comunicación social (Gaither, 2017b, p. 140).

Por su interés adultocéntrico, en este enfoque se instalan con fuerza las discusiones sobre el “qué hacer” y el “cómo hacerlo” entre aquellos que encontraban agradable y aceptable el discurso desescolarizador de las décadas precedentes. De allí que se destaquen con mayor frecuencia asuntos de tipo pedagógico y didáctico. En este período nace la **escuela en casa** (*school-at-home*), un término que originalmente apareció en textos de educación cristiana en los cuales se trataba de hacer mercadeo de productos educativos a un creciente número de padres. Esto es, una forma de *homeschooling* que implicó el traslado del sistema escolar a la casa (Cabo, 2010, p. 24), puesto que designaba el proceso de adquisición de material bibliográfico y didáctico escolar (originalmente vendido en escuelas) para ser utilizado en casa (Taylor-Hough, 2010, p. 3).

Esta comercialización de productos escolares supuso para los padres realizar adaptaciones didácticas en sus hogares en términos de tiempos y espacios; por lo cual surgió la necesidad de realizar **encuentros informales de familias educadoras en casa**. A esto se le denomina “educación en casa cooperativa” (*homeschool cooperative*), un método en el que un grupo de madres (y ocasionalmente padres) se reúnen en las casas de uno de los miembros del grupo para enseñar a los niños lo que mejor saben de acuerdo con sus conocimientos y su experiencia (Gaither, 2017a, pp. 264-265).

Lo anterior supuso el pensar en **horarios flexibles** para educarse dentro y fuera de instituciones educativas de diversa índole. En este sentido, Maya (2020) afirma que las rutinas diarias y el manejo asertivo del tiempo para hacer *homeschooling* depende mucho de las particularidades de las familias. Los padres tienen la responsabilidad de considerar factores diversos como: “el número de hijos, sus edades, el lugar en el que viven, el presupuesto, el estilo de *homeschooling* que hayan decidido adoptar, las preferencias de los hijos, incluso el tipo de alimentación y las creencias religiosas” (Maya, 2020, p. 140) para decidir los calendarios y los horarios en los cuales realizar tareas orientadas a la educación de sus hijos.

Estos últimos puntos recuerdan, desde un punto de vista teórico-pedagógico, algunos de los “Pensamientos sobre la educación” de John Locke escritos a finales del siglo XVII. En primer lugar, evoca su deseo no radical de reducir el papel de los castigos y, en todo caso, de limitar su función a la formación de las costumbres éticas en espacios de socialización familiares y cercanos a la naturaleza. En segundo lugar, hace recordar su aversión confesada hacia una enseñanza basada en las lenguas clásicas y en las artes del *trivium* (lógica, gramática y retórica), muy seguramente por la rigurosidad en su instrucción y los tiempos estructurados para su práctica. En tercer lugar, hace pensar en su horror por las escuelas públicas (a las que considera poco más o menos lugares de depravación). En cuarto lugar, invita

a reflexionar sobre la atención que debe prestarse a la educación física, en especial cuando es practicada con familiares y amigos durante encuentros informales. Por último, recuerda la reducción de sus preocupaciones a la educación del *gentleman* en sentido amplio; es decir, a la educación de los hijos de las diversas categorías de nobles y burgueses. (Locke, 2012, p. 14)

3.1.3 Educación en casa 2,0 (*Homeschooling 2,0*)

Se ha nombrado este último enfoque así por su estrecha relación histórica con el surgimiento de la Web 2,0 o web social, caracterizada esencialmente por facilitar la transmisión de información, la interoperatividad y la comunicación entre los usuarios (basada en un diseño centrado en sus necesidades más que de la empresa que provee los servicios de conectividad).

El enfoque teórico de la **Educación en casa 2,0** está caracterizado por cinco aspectos esenciales: el interés centrado en el aprendiz, la vinculación a redes de apoyo, la adopción de currículos en línea, la gestión de contenidos a través de plataformas educativas digitales y la comunicación a través de correo electrónico y redes sociales.

Karl Popper (2011), entre muchos otros que no fueron pedagogos, disertó acerca de la educación. Para él, la verdadera intencionalidad de la educación no debería estar en el maestro, sino tener un **interés centrado en el aprendiz**.

Leer, escribir, y las reglas de la aritmética son lo único esencial que hay que enseñar a un niño y algunos de ellos ni siquiera necesitan que se les enseñen para aprenderlas. Todo lo demás es cuestión de atmósfera y de continuar el aprendizaje a medida que se va leyendo y pensando (Popper, 2011, p. 16).

En su autobiografía, también habla acerca de su ideal de escuela:

una en la que los jóvenes pudiesen aprender sin hastío y en la que fuesen estimulados a plantear problemas y a discutirlos; una escuela en la que no hubiese que escuchar respuestas no deseadas a cuestiones no planteadas; en la que no hubiera que estudiar solo por aprobar los exámenes (Popper, 2011, p. 53).

Si bien Popper habló de “escuela” y no de educación en casa, sus ideas han influenciado fuertemente esta modalidad educativa. De sus postulados, algunas tendencias del *homeschooling* retoman de Popper la observación y la experimentación como medios esenciales para poder aprender, la generalización inductiva con base en casos o en situaciones, la generación de hipótesis y de verificaciones de esas hipótesis, y la aplicación de pruebas o refutaciones para llegar al conocimiento (Álvarez de Sotomayor, 2019, p.10).

Esta perspectiva popperiana ha influido en la postulación de otras propuestas educativas como la teoría educativa del racionalismo crítico (TERC) que concede una importancia especial al aprendizaje experiencial para el avance del conocimiento. Este racionalismo crítico propone un lenguaje sencillo para contrastar e interpretar la realidad, e implica aplicar pensamiento crítico al analizar situaciones de la vida cotidiana (Álvarez de Sotomayor, 2019, p.10). “En términos educativos, (Popper también) critica ferozmente el autoritarismo, los abusos de poder y da primacía a la persona frente a la institución, al individuo frente a lo colectivo” (Álvarez de Sotomayor, 2019, p.11).

Como se afirmó en el primer enfoque teórico, la educación en casa emergió como fenómeno educativo social a razón de los cambios tecnológicos de finales del siglo XX (Gaither, 2017b, p. 13) en los 90, la expansión del internet permitió la **creación y vinculación de familias a redes de apoyo**, que se han vuelto aún más importantes en las dos últimas décadas. Estos grupos en línea en *Facebook*, *Whatsapp*, *Telegram*, así como la comunidad de blogueras (normalmente madres *homeschoolers*) - también denominados “tribus digitales” (Maya, 2020, p. 9)-, permiten a los padres compartir sus experiencias de vida educando a sus hijos en el hogar y viendo crecer a muchas otras familias en el mundo. De esta manera, en este enfoque teórico se resalta la importancia de la comunicación en línea, superando los pasados árboles telefónicos, las listas de correo, los boletines periódicos y las convenciones presenciales en los que no era tan relevante el uso de computadores ni internet (Gaither, 2017b, p. 13).

De igual manera, este enfoque está caracterizado por la proliferación en el uso, por parte de familias *homeschoolers*, de **currículos en línea y plataformas educativas digitales**. *Khan Academy* es uno de los mejores ejemplos de entidades privadas que proveen educación en línea sobre todas las materias y las disciplinas (incluyendo artes) (Gaither, 2017, p. 268), pero no es la única que existe en el mercado. De hecho, su uso se ha vuelto tan popular que pensar la educación en casa en la actualidad sin esos recursos y herramientas sería prácticamente inconcebible. Lo reafirmaría Gardner (2011):

Para empezar, gran parte de la educación, dentro y fuera de la escuela, ahora se lleva a cabo en línea. Además, las personas de todas las edades pasan una gran cantidad de tiempo en la Web, visitando diferentes sitios, jugando juegos multiusuario, participando en búsquedas, visitando y publicando en redes sociales, sin mencionar el envío de mensajes instantáneos, twitteando o simplemente ‘pasando el rato’ (Gardner, 2011, p. 26).

La disponibilidad de contenidos en línea, la facilidad que brinda su administración y la flexibilidad que provee para las familias *homeschoolers* con diferentes preferencias e individualidades, hacen de la educación en casa 2,0 un enfoque teórico importante que podría extenderse aún más en el futuro.

Por último, y no menos importante, la **comunicación a través del correo electrónico y las redes sociales** continuará siendo un baluarte para las familias educadoras en casa, por cuanto facilita no solamente el comunicarse, sino también el sentirse acompañadas, entrenadas, inspiradas y motivadas durante sus experiencias de vida educativa en el seno del hogar. Adicionalmente, el contacto en línea con otras familias y el hacer presencia digital en redes sociales de apoyo permitirán a los *homeschoolers* enterarse más rápidamente de actividades que realicen los grupos fortaleciendo así las comunidades digitales. En resumen, las familias podrán dinamizar aún más sus encuentros, tener oportunidades de formación constante y generar una mayor cantidad de experiencias educativas significativas.

3.2 Abordaje conceptual de la educación en casa (*homeschooling*) como un fenómeno educativo social

La Declaración Universal de los Derechos Humanos proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París el 10 de diciembre de 1948 afirma en su Artículo 26 que “toda persona tiene derecho a la educación” y que esta debe ser “gratuita” y “obligatoria”. Además:

tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (Asamblea General de la ONU, 1948).

Esta declaración ha marcado un hito en la historia al establecer un consenso universal sobre la educación como un bien común, que nadie se atrevería a transgredir, criticar o cuestionar. La creencia en la valía e importancia de la educación humana para el crecimiento y el desarrollo de las sociedades parece trascender las diferencias políticas, culturales y religiosas; y permite adjudicarle el reconocimiento de ser algo así como la “cura” de muchos (sino todos) de los problemas sociales actuales. En palabras de Nelson Mandela: “La educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo” (Discurso de Nelson Mandela en la Universidad de Witwatersrand, en Johannesburgo, Sudáfrica en 2003).

A través de la educación se pueden formar ciudadanos autónomos y pensadores críticos capaces de emprender cambios sociales profundos. También se puede empoderar a las mujeres para pelear en contra de las opresiones del patriarcado, fomentar la tolerancia que permita erradicar el racismo mediante la aceptación de las diferencias humanas, restaurar las falencias de las democracias actuales, luchar

contra la pobreza y la inequidad social, hacer frente a las crisis ecológicas globales y tener la posibilidad de acceder a mejores condiciones laborales en el mercado global.

Ciertamente, la educación escolarizada se ha convertido en un mecanismo de clasificación tremendamente poderoso (marcador de clase), con un logro educativo certificado, particularmente de la educación superior, que cada vez más se convierte en una condición para acceder al trabajo decente. (Dickerson, 2019, p. 5)

Por las razones anteriores, es posible que las revolucionarias ideas de John Holt hacia la década de los 70 sobre el aprendizaje y la educación no hayan trascendido en gran medida en la literatura académica sobre escolarización en tiempos recientes. Pese a ser el primero en hablar de “desescolarización” (*unschooling*) como un fenómeno social de protesta y cambio al compararlo en las últimas páginas de su libro “*Instead of Education*” con una suerte de “ferrocarril subterráneo” que deberían usar los niños para escapar de la escuela (Holt, 2004); sus ideas parecen absurdas para los grandes teóricos y los filósofos de la educación. De allí que sea comprensible que Holt apenas se mencione en calidad de influencia histórica en el *homeschooling* como movimiento, mas no en orden teórico de la educación respetable, académico, creíble o legítimo (Dickerson, 2019, p. 4).

Probablemente no fue solamente el hecho de haber criticado tan severamente esas preciadas creencias en la educación como ideal y bien común de la sociedad contemporánea lo que hizo que sus ideas hayan sido juzgadas como inaceptables; sino además la manera en la que las expresó (Dickerson, 2019, p. 4). Holt escribió de manera consciente y deliberada en contra de la estructura de la escolarización formal regular establecida, así como en contra de aquello que proclamaban los grandes expertos de la educación del siglo XX. De hecho, en sus escritos se percibe poco dispuesto a esa racionalidad autoritaria del saber experto y se evidencia su fuerte oposición al discurso escolar y académico formal. En vez de ello, critica el hecho de que solo los expertos puedan generar conocimiento, y se desconozca que en la experiencia misma de quienes hacen educación día a día puedan surgir planteamientos teóricos nuevos y valiosos. Esta postura fuerte e intencional de Holt, que cuestiona el poder y todos sus marcos institucionales a su alrededor, se evidencia en el texto siguiente:

He estado hablando con la gente acerca de una ‘jerarquía del conocimiento’, según la cual las cosas que son mucho más abstractas y remotas se valoran mucho más, tienen más crédito con ellas, que las cosas que la gente puede aprender de la vida cotidiana. Digo que esta es una decisión altamente política y tiene consecuencias altamente políticas. Disminuye el poder, la capacidad y el respeto propio de la gente común. (Holt & Sheffer, 1990, p. 217)

Este maestro de primaria de escuelas privadas en los Estados Unidos escribió acerca de su desilusión del sistema educativo; y su profundo desencanto constituyó una forma política del

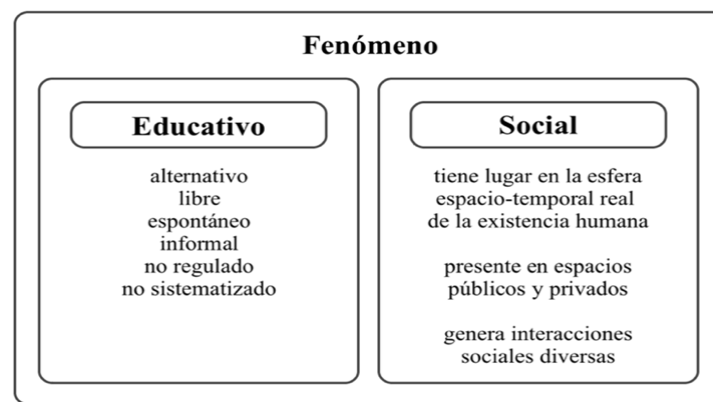
conocimiento. Fue un discurso polémico para su época que inicialmente buscaba reformar las escuelas para tener salones más humanos, que rápidamente se transformó en un apoyo a una nueva forma de educar en casa. Al ser consciente de su imposibilidad para cambiar por sí mismo el sistema educativo ya establecido, hizo esfuerzos para argumentar y defender la posición de que educar al margen de las instituciones educativas formales sería la mejor opción. La retórica de Holt evitó dirigirse a sus lectores desde una posición de autoridad tan experta (Dickerson, 2019) para enfocarse en el conocimiento de la vida cotidiana y en lo que puede lograrse en un niño cuando este la vive a plenitud desde sus propios intereses y curiosidad.

La Declaración de los Derechos Humanos dice en el tercer apartado del Artículo 26 que “los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos” (Asamblea General de la ONU, 1948). Esta afirmación, al igual que los previos postulados críticos de John Holt, hicieron que se diera inicio a un **fenómeno educativo social real** de rebelión, contracultural y rupturista, del cual muchos otros pensadores participaron como Paul Goodman, Ivan Illich y Everett Arthur Reimer -mencionados en el primer apartado-.

En consecuencia, en el presente trabajo se entiende la “educación en casa” o *homeschooling* como el fenómeno educativo social alternativo, libre, espontáneo, informal, no regulado y no sistematizado que viven algunas familias -por múltiples razones y motivaciones- al emprender actividades de formación con sus hijos al margen de las instituciones formales de educación regular. Este fenómeno ocupa además un lugar en la esfera espacio-temporal real de la existencia humana, está presente en espacios públicos y privados de la vida cotidiana, y genera interacciones sociales de diversa naturaleza; tal y como puede observarse en la siguiente figura:

Figura 7

Educación en casa como fenómeno educativo social



Entender la educación en casa en tanto **fenómeno** implica entonces reconocerla como una actividad o manifestación histórica que permanece en el presente, es real y perceptible en la sociedad actual, sin importar el número de familias o personas vinculadas a ella.

Por un lado, esta manifestación humana es de carácter **educativo** por cuanto su interés se centra en emprender acciones orientadas a la formación de sujetos; y se constituye en una opción **alternativa**, por cuanto decidirse por ella reside en la **libre** elección de quienes desean adoptarla como estilo de vida y filosofía familiar. Este fenómeno educativo se caracteriza por ser **espontáneo** en cuanto a la elección de los contenidos a enseñar y a evaluar, **informal** porque puede llevarse a cabo según las preferencias y necesidades particulares de las familias, **no regulado** por cuanto no recibe ningún tipo de certificación de estudios que acredite educación formal regular obligatoria, y **no sistematizado**, por lo que no cuenta con registros oficiales que permitan llevar un seguimiento del número de familias que lo practican actualmente.

Este fenómeno educativo es **social** por lo que es una práctica existente que **tiene un lugar real en la sociedad**. Para el investigador en ciencias sociales implica tener una actitud abierta y consciente frente al hecho de que su existencia no puede desconocerse. Está **presente en espacios públicos y privados** de maneras distintas y **genera interacciones sociales diversas**. En estos modos de relacionamiento interpersonal participan actores como los padres, la familia extendida, los maestros y los directivos de instituciones educativas, los activistas sociales, los líderes de programas educativos de apoyo, los niños, las niñas, los adolescentes y los jóvenes.

3.3 Perspectivas sociales acerca de la elección de la ‘educación en casa’ (*homeschooling*) como una opción educativa alternativa en Colombia

En sociedades contemporáneas, las políticas educativas están llamadas a abordar el desafío de crear una “visión pluralista de la educación” (Chinazzi, 2023, p. 42), debido a que los ecosistemas educativos están moldeados por la compleja interacción entre diferentes valores e intereses individuales y sociales; y el gran crecimiento internacional del movimiento *homeschooler* en los últimos años ha renovado una reflexión sobre cuestiones radicales en torno a la educación obligatoria y las formas de educación convencional (Chinazzi, 2023, p. 42).

Pese a que rara vez se encuentran estudios que intentan explorar las conexiones sociales, culturales y políticas de este fenómeno educativo desde una perspectiva espacial (Hána & Kostelecká, 2022, p. 604), dentro de las perspectivas sociales de la elección escolar, son reconocibles la teoría de la elección racional, la teoría del capital social y la perspectiva institucional.

La **teoría de la elección racional** apoya la idea de que los padres, si tienen poder, optarán por una escuela que pueda ofrecer la mejor educación a sus hijos. Por ejemplo, pueden elegir una escuela con mejores resultados que la escuela en la que su hijo está matriculado actualmente. El objetivo, por tanto, es descubrir el proceso que siguen los padres a la hora de elegir un centro educativo (Berends, 2019, p. 34).

Un ejemplo de esta elección racional podría ser el trabajo de Billingham y Hunt (2016), quienes pidieron a los padres blancos que respondieran a viñetas experimentales en las que se les instaba a elegir un colegio en función de características como el rendimiento académico, la seguridad, las instalaciones y la composición racial/étnica, y comprobaron que las familias blancas preferían decididamente los colegios predominantemente blancos (Billingham & Hunt, 2016).

La aplicación de la **teoría del capital social** a la elección escolar proviene principalmente de la línea de investigación que ha comparado las escuelas públicas con las privadas, particularmente las escuelas católicas. En las últimas décadas, varios estudios han examinado si los estudiantes que asisten a escuelas católicas aprenden más que estudiantes similares que asisten a escuelas públicas tradicionales. Cuando se han observado efectos positivos de la escuela católica, los investigadores apuntan al capital social como mecanismo clave que los explica (Berends, 2019, p. 38).

Una teoría social que contrasta con la teoría de la elección racional sobre las consecuencias de la elección de escuela es la **perspectiva institucional**. Procedente de un análisis organizativo más amplio, este “nuevo institucionalismo” fue desarrollado por John Meyer (2014) y sus colegas a lo largo de varias décadas. Caracteriza a las escuelas como instituciones con patrones persistentes de acción social que los individuos dan por sentado; es decir, en lugar de hacer una elección racional basada en la información completa y las preferencias jerarquizadas, los individuos toman decisiones porque no pueden concebir otra alternativa; “las rutinas se siguen porque se dan por sentadas como la ‘forma en que hacemos estas cosas’ ” (Scott, 2014, p. 57). Los ejemplos incluyen maestros certificados, tiempo de instrucción, materias curriculares estandarizadas, clases basadas en la edad de tamaño razonable y uso de materiales curriculares. En gran parte, estas normas han dado forma a las escuelas, sean del tipo que sean y estén en el sector que estén, haciendo que se parezcan mucho más de lo que se diferencian (Berends, 2019, pp. 35-36).

En los estudios sobre el capital social, los sociólogos tienen una larga tradición en el examinar la organización de las escuelas, haciendo hincapié en las estructuras y procesos que ocurren entre y dentro de los diferentes tipos (véase Berends, 2015; Gamoran, A., 2009, Gamoran, A., Secada, W.G., Marrett, C.B., 2006). Los investigadores han considerado la relación entre los factores escolares y el rendimiento de los estudiantes, observando especialmente cómo las estructuras y los procesos de las escuelas se

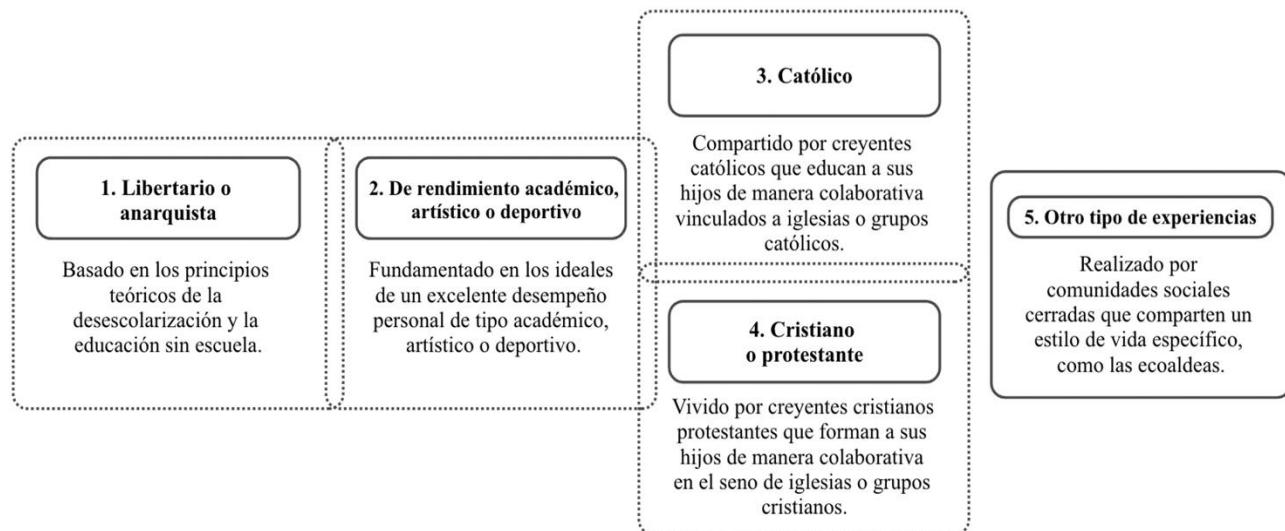
correlacionan con la estratificación social de las oportunidades educativas, ocupacionales y económicas (Berends, 2019, p. 39).

Además de examinar las relaciones dentro de las escuelas y las aulas, los sociólogos también enfatizan la comprensión de la naturaleza colectiva de las escuelas, particularmente cuando consideran diferentes tipos de escuelas de elección (Berends, 2019, p. 40). Bidwell y Dreeben (2003) señalaron la importancia de examinar las propiedades colectivas de las escuelas para comprender “por qué adoptan las formas organizativas que adoptan, funcionan como lo hacen y producen lo que hacen” (Bidwell & Dreeben, 2003, p. 10).

3.4 Aproximación teórica a cinco tipos de experiencias educativas *homeschoolers* significativas en Colombia

En tanto movimiento y fenómeno educativo social, el *homeschooling* inicia en Colombia hacia la década del 2000. Comienzan a crearse en el país listas de correo y grupos de *Yahoo* que permiten reunir a padres interesados en aprender más sobre crianza, desescolarización y educación en casa (Maya, 2020, p. 62); y aparecen blogs en los cuales se publican temas de interés para padres *homeschoolers*, como: “¡Al carajo el colegio!” de Ana María González (2007), “*Biósfera de familia*” de Zinnia Muñoz (2010), “*Educación sin escuela Colombia*” de Erwin Fabián García López (2009) y “*HomeJESUSchool*” (2013), entre otros.

Al ser una alternativa educativa cada vez más común en Colombia, “es imperativo que los investigadores comiencen a cuestionarse acerca de las prácticas educativas de las familias *homeschoolers*” (McKeon, 2017, p. 12) de una manera específica. Esto permite comprender la educación en casa en el territorio nacional colombiano de una manera más profunda y ayuda a sistematizar los tipos de experiencias educativas *homeschoolers* más significativas, a saber: libertario o anarquista, de rendimiento académico, artístico o deportivo, católico, cristiano o protestante y otro tipo de experiencias (ecoaldeas), como puede observarse en la siguiente figura:

Figura 8*Tipos de experiencias educativas homeschoolers significativas en Colombia***3.4.1 Homeschooling libertario o anarquista**

Ana Paulina Maya, autora del libro *“Si el cole no existiera”* (2020), es mamá educadora en casa desde hace dos décadas y una destacada activista *homeschooler* en Colombia. En su obra declara que su familia es *homeschooler* radical, lo cual indica que entiende la desescolarización como “un proceso de ‘descompresión’ o ‘desintoxicación’ que consiste en sacudirnos las estructuras, los patrones y conceptos escolares ligados al aprendizaje” (Maya, 2020, p. 62). Quienes más se han acercado a un desarrollo teórico a nivel nacional sobre este fenómeno educativo social son Ana Paulina Maya y Erwin Fabián García López (compilador del libro *“Un mundo por aprender”* (2011)), toda vez que han documentado y sistematizado sus prácticas pedagógicas en textos académicos ya publicados y disponibles en la actualidad. Ambos han sido defensores de la posición que propone la desescolarización (o los métodos alternativos) para educar en el hogar.

Con su Grupo de Investigación *“Educaciones alternativas – Alternativas a la Educación Sin Escuela Colombia: Educación Sin Escuela (ESE), Educación en Familia (EF), Autoaprendizaje Colaborativo (AC) y Modelos de Escuelas Flexibles (MEF)”* adscrito a la Universidad Nacional de Colombia, García López ha liderado la realización de varios trabajos de investigación en torno a la educación en casa en el país desde una perspectiva desescolarizante, planteando una postura reciente más cercana a los modelos alternativos o flexibles de hacer educación. Su trabajo *“Características de un colegio realmente alternativo”*, escrito junto con Diego Armando Poveda y publicado en línea en el blog institucional del grupo de investigación en el año 2017, deja entrever su reciente proximidad teórica

a la discusión sobre la escolarización. En él sugiere, por ejemplo, que en una institución educativa verdaderamente alternativa la asistencia no debería ser obligatoria ni existir materias por cuanto el aprendizaje es intergeneracional y autoorganizado, propendiendo al gozo y al trabajo permanente. Considera que la validación de los conocimientos debe darse de una manera libre y que la participación de los familiares es clave en el éxito de emprender educación sin escuela (García & Poveda, 2007).

Esta propuesta de educación en casa se denomina *libertaria o anarquista* por su tendencia a la oposición y el rechazo de la escolarización, por considerarla autoritaria, innecesaria e incluso nociva. Es la posición quizás más *radical* dentro de las tendencias de educación en casa y su práctica en Colombia ha sido influenciada, en gran medida y de manera reciente, por la experiencia de vida documentada en blogs y páginas web de madres *homeschoolers* extranjeras como Sandra Dodd, Pam Larichia, Joyce Fetteroll y Pam Soroshian (Maya, 2020, p. 66). En Colombia, se destaca el trabajo que adelanta la Red Colombiana de Educación en Familia, cuyo inicio como comunidad fue en el 2008, y como red oficial, en el 2012.

3.4.2 Homeschooling de rendimiento académico, artístico o deportivo

Esta experiencia educativa está enfocada, esencialmente, en tres grandes metas subjetivas: alcanzar un excelente desempeño académico, desarrollar habilidades artísticas y deportivas; y lograr que los educandos sean realmente felices al margen de instituciones formales regulares y en compañía de sus padres (Rothermel, 2015, p. 189). En Colombia la opción pedagógica de educación en casa suele ser mucho más flexible en cuanto a su concepción de la escolarización, entendiendo que pueden ser útiles recursos, estrategias y currículos que el sistema escolar ofrece y aplica. Esto debe darse en el marco de un aprendizaje flexible y dinámico en familia, y ha de contribuir a que los niños y niñas sobresalgan académicamente a lo largo de sus vidas y sean personas con grandes atributos morales en el ejercicio diario de su ciudadanía. De igual forma, las familias colombianas que educan siguiendo este enfoque consideran importante el fomento de la educación artística y deportiva en espacios diferentes al hogar como una forma de llegar a la excelencia y al gozo que trae la realización personal.

Para Gatto (2003), citado por Taylor-Hough (2010), se debe pensar en el éxito educativo y en los criterios que hacen que se dé ese éxito educativo ‘para la vida’ más allá de pasar exámenes estandarizados. Considera que en realidad el éxito educativo se logra de acuerdo con cuatro criterios: la madurez personal, la independencia, la creatividad, y el pensamiento crítico (Taylor-Hough, 2010, p. 7), metas subjetivas con las que están de acuerdo los educadores en casa del país que se sienten vinculados a este tipo de experiencia en particular. De igual manera, estos padres educadores buscan, de algún modo,

que sus hijos logren altos niveles de altruismo, empatía y desarrollo moral (Kingston & Medlin, 2015), pues piensan que estos son ideales profundos y sublimes de la educación de cualquier ser humano, y propenden por la formación del carácter y de la excelencia moral en todas las áreas de la vida.

En Colombia pueden ubicarse dentro de este tipo de experiencia educativa pedagógica las iniciativas de *Creative House Homeschooling*, un “espacio donde se ofrece acompañamiento y seguimiento al proceso de aprendizaje de los niños que desarrollen el programa educativo Abeka Academy en Colombia” y *JClout Center*, liderado por Eliana Wilches, un “centro de apoyo al aprendizaje autónomo y personalizado de niños y adolescentes con programas de educación virtual con acreditación internacional y validez a nivel nacional”⁴³. Ambas iniciativas privadas están ubicadas en Bogotá y aplican el currículo internacional de *Abeka* a los niños educados en casa que allí se matriculan, de modo que puedan acceder a certificaciones internacionales de educación preescolar, básica y media.

3.4.3 *Homeschooling católico*

Esta tercera experiencia educativa es compartida por creyentes católicos que educan a sus hijos de manera colaborativa vinculados a iglesias o grupos católicos. De manera especial, y nacionalmente reconocidos, se ubican en esta tendencia *homeschooler* los pioneros y fundadores del Cibercolegio de la Universidad Católica del Norte, quienes, liderados por el docente Alfonso Guarín Salazar, comenzaron a recibir estudiantes con una metodología totalmente virtual en el año 2002⁴⁴. Por su filosofía institucional, el Cibercolegio de la UCN cuenta ya con una amplia trayectoria en educación virtual católica, lo cual le permitió iniciar en el año 2014 su Programa *Homeschooling* Católico. Actualmente su sede principal está ubicada en Bogotá con filiales en Medellín y Santa Rosa de Cabal, pero gracias a su modalidad 100% virtual, cuenta actualmente con cientos de estudiantes a lo largo del territorio nacional. De igual modo, gracias a la gestión de su directora comercial: Carolina Barreto, el trabajo con Cibercolegio permitió la creación de una importante red de educación en casa en el país: *EduRedE-learningHome* (actualmente EduRed Tecnoeducación), organizadora de dos congresos nacionales (2018 y 2021)⁴⁵.

Las familias católicas educadoras en casa en Colombia sienten afinidad con la enseñanza de principios litúrgicos católicos. Realizan encuentros pedagógicos cuyo fin es la enseñanza de la identidad católica y de los valores del amor, la paz, el perdón y la reconciliación, según las enseñanzas de Jesucristo

⁴³ Páginas web: Abeka Academy en Colombia (www.abekacolombia.com); JClout Center (www.jcloutcenter.com).

⁴⁴ Página web de Cibercolegio (www.cibercolegiouncn.edu.co).

⁴⁵ Página web de EduRed Tecnoeducación: (<https://eduredtecnoeducacion.com/home/>)

registradas en la Biblia. Sus principios parecen haber sido influenciados por Xhonané Olivas y Miguel R. Olivas-Luján, padres educadores en casa de México y autores del libro “El año litúrgico en familia” (2014), quienes vinieron a Colombia a compartir sus experiencias de educación en casa con los directivos del Cibercolegio en el marco de un congreso celebrado en el Centro de Juventudes en Bogotá pocos años después de su fundación. Sus trabajos están enfocados en “brindar herramientas prácticas, llenas de ingenio y reverencia, para los padres que quieren ayudar a que su familia, como iglesia doméstica, obtenga del ciclo litúrgico los frutos deseados por Dios” (Olivas y Olivas-Luján, 2014).

3.4.4 Homeschooling cristiano o protestante

En una era caracterizada por la avanzada tecnología, la extensión de mercados globales, y una burocracia federal expandida debido a la guerra fría y a las reformas de la Gran Sociedad de la década de 1960, padres de muchas congregaciones protestantes conservadoras reafirmaron su fe en la educación basada en la Biblia y retiraron a sus hijos de la escuela patrocinada por el estado americano (Reese, 2010, p. 114).

El *homeschool* cristiano o protestante comparte con la anterior experiencia educativa el hecho de que es practicado por familias creyentes cristianas protestantes que educan a sus hijos de manera colaborativa con apoyo de iglesias o grupos cristianos. Su origen en el país se remonta al año 2013 cuando fue lanzado el blog “*HomeJESUSchool*”, luego de que este colectivo de creyentes, inicialmente vinculados a *Red en Familia*, percibió la necesidad de reunirse con otros creyentes cristianos educadores en casa para ayudarse mutuamente según sus principios y valores específicos.

Los padres cristianos que educan en casa consideran que sus hijos son regalos de Dios y que, de algún modo, son extensiones de sí mismos (Kunzman, 2009, p. 322). Por ello, se sienten profundamente comprometidos con la idea de poder brindar la mejor educación que les sea posible de acuerdo con la Palabra de Dios. En su trabajo titulado: “Escribe estas leyes en tus hijos: dentro del mundo conservador”, Kunzman (2009) ha provisto a los académicos una ventana hacia el mundo de la educación en casa cristiana a través de su trabajo observacional de familias educadoras en casa (Kunzman, 2009). Afirma que sus registros pueden ser representativos de una realidad más amplia que viven las familias que comparten esta fe y pueden dar cuenta de las razones por las cuales cada vez un número mayor de familias cristianas deciden retirar a sus hijos de los colegios regulares (Reese, 2010, p. 114).

De igual manera, Kunzman (2009) entiende que todos los niños requieren atención especial y desarrollan sus intereses de maneras muy particulares; por ello, el Estado tiene el deber de salvaguardar y respetar el libre desarrollo de dichos intereses. Adopta una concepción seria acerca de los derechos

educativos de los niños y les pide a los padres acceder a una mínima supervisión pública para garantizar que quienes sean educados en casa adquieran conocimientos básicos de aritmética y alfabetización básica; pensamientos con los cuales parecen estar de acuerdo los padres de familia cristianos que educan en casa en Colombia.

Dentro de los currículos cristianos utilizados comúnmente en el país, está el Programa AMO (Apacienta Mis Ovejas), un currículo internacional desarrollado por la Dra. Elisabeth Youmans a través de *Chrisallys International*. Esta propuesta curricular, estructurada por módulos, trabaja la conducta y el comportamiento del niño con base en principios bíblicos y además provee cursos de cosmovisión bíblica cristiana para los adultos que enseñan, bien sea padres o maestros (<https://training.amoprogram.com>). En el país ha sido adoptado por muchas familias creyentes y es liderado actualmente por la madre educadora en casa y maestra Melissa Uribe.

3.4.5 Otro tipo de experiencias homeschoolers

En su libro “Crear una vida juntos: herramientas prácticas para formar ecoaldeas y comunidades intencionales” (2011), Diana Leafe Christian define la ecoaldea como “una comunidad intencional que aspira a crear una manera de vida más humana y sostenible” (Christian, 2011, p. 16). La Red Global de Ecoaldeas (*Global Eco-village Network, GEN*) las define como “comunidades urbanas o rurales [...] (que) aspiran a integrar un ambiente social de apoyo con una forma de vida de escaso impacto” (www.ecohabitar.org).

Vivir en ecoaldeas implica habitar espacios de vida cerrados y sostenibles en la gestión de los recursos y las necesidades de un colectivo social, así como en su convivencia y relación con el entorno. Al tratarse de proyectos de gran valía, a menudo contienen los sueños, aspiraciones, y compromiso vital de quienes las habitan; de allí que se contemplen los modos de educación como parte esencial de su sostenibilidad en el tiempo. Si bien la mayoría de este tipo de asentamientos humanos no logra superar la fase inicial de su conformación a causa de obstáculos ligados fundamentalmente con las relaciones interpersonales y con la dimensión económica, hay algunas comunidades que aún persisten, como es el caso de la comunidad menonita proveniente de Alemania que se instaló en Colombia en el año 2015 en la Vereda en Puerto Gaitán (Meta).

Los menonitas (rama del cristianismo anabaptista) tomaron como posesión un terreno de unas 32.000 hectáreas para construir su ecoaldea hace más de un quinquenio. En algunos países han sido acusados por crímenes ambientales e incluso han sido vistos por algunos como una secta y por otros,

como un grupo religioso pacífico trabajador amante de la agricultura⁴⁶. Por su naturaleza, educan en casa en pequeños grupos de familias o en escuelas de la misma comunidad, pero no se conoce mucho acerca de sus prácticas pedagógicas en detalle. Tampoco se tiene suficiente conocimiento acerca de la existencia de otras experiencias educativas en ecoaldeas en Colombia.

Por último, dentro de otras experiencias *homeschoolers* cabe mencionar a las familias migrantes colombianas que residen en otros países (especialmente en los Estados Unidos). Por sus condiciones socioeconómicas y contextuales particulares, así como por sus historias de vida, algunas de ellas han adoptado la educación en casa como una forma de adaptación a sus nuevos lugares de residencia y estilos de vida fuera de Colombia.

En conclusión, estas cinco experiencias de educación en casa plantean retos interesantes de análisis. Algunas de ellas presentan fronteras difusas, así como puntos de encuentro y desencuentro en cuanto a sus principios fundacionales, su filosofía, sus características jurídicas, culturales y pedagógicas.

3.5 Síntesis de reflexiones teóricas

El marco teórico del presente trabajo de investigación, en su conjunto, evoca los principales aportes de orden teórico que los grandes autores y pedagogos han realizado en torno a asuntos relacionados con el fenómeno educativo de la educación en casa a nivel internacional y nacional. Por ello, no debe confundirse con los antecedentes del estudio.

En primer lugar, se hizo referencia a los enfoques teóricos del *homeschooling* desde la década de los 60 hasta la actualidad, pasando por las obras de Everett Arthur Reimer, Ivan Illich, John Holt y Paul Goodman (pensadores del movimiento desescolarizador en los Estados Unidos en las décadas de los 60 y 70), hasta reflexiones más recientes como las de Howard Gardner, Milton Gaither y Karl Popper. Por su pertinencia temática, se incluyeron también aportes más antiguos en la historia, como los realizados por Charlotte Mason, Pestalozzi y Rousseau en los siglos XVIII y XIX. En segundo lugar, se hicieron algunas discusiones teórico-conceptuales desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos, John Holt, Adam Dickerson y Susannah Sheffer que permitieron definir la educación en casa como un fenómeno educativo social. En tercer lugar, se presentaron algunas perspectivas sociales acerca de la elección del *homeschooling* como una opción educativa alternativa en Colombia. Para este apartado se consideraron los aportes teóricos de Anna Chinazzi, David Haná, Yvona Kostelecká, Mark Berends,

⁴⁶ Programa de televisión “*Los informantes*”, Capítulo: “*Menonitas en Colombia: así vive la misteriosa comunidad religiosa en los Llanos Orientales*”. Canal Caracol. 20 de agosto 2021).

Chase M. Billingham, Matthew O. Hunt, John Meyer, Scott, entre otros. Por último, se hizo mención a los intereses generales de los cinco tipos de experiencias educativas *homeschoolers* significativas en Colombia, aludiendo a las contribuciones de Ana Paulina Maya, Erwin Fabián García, Diego Armando Poveda, entre otros.

Sin duda, el análisis diacrónico de la bibliografía sobre el tema de la educación en casa a lo largo de la historia constituye una herramienta valiosa para lograr una mejor comprensión del mismo y para consolidar un buen sustento teórico al presente trabajo de investigación.

4 Diseño metodológico

En este capítulo se presentan cuatro aspectos compositivos del diseño metodológico del presente trabajo de investigación: los presupuestos metodológicos (tipo, paradigma y enfoque de investigación), los procedimientos para la recolección de información (identificación y depuración de las fuentes de información, métodos e instrumentos), la propuesta de análisis, la ruta metodológica y las consideraciones éticas.

4.1 Presupuestos metodológicos

El presente trabajo de investigación es de corte **cualitativo**, se enmarca dentro del **paradigma interpretativo** y su enfoque investigativo está basado en los principios metodológicos de la **hermenéutica textual**.

Sus principales fuentes de información son de dos clases: documentales y humanas. Como fuentes de información documentales se han tenido en cuenta páginas web que ejemplifican algunas formas cotidianas de difusión y apoyo a la educación en casa desde diversos ambientes virtuales, y como fuentes de información humanas se consideraron cinco roles de personas involucradas en el fenómeno educativo social de la educación en casa (*homeschooling*). Todas ellas fueron consideradas según su pertinencia, conocimiento y relación con el contexto colombiano.

4.1.1 Tipo de investigación: *cualitativo*

Como actividad situada que localiza al observador en el mundo, la investigación cualitativa consiste, esencialmente, en un conjunto de prácticas que hacen visible la realidad, que la transforman y que la convierten en una serie de representaciones (notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y memorandos personales) (Denzin & Lincoln, 2018, p. 43). Emergió históricamente como una forma de describir un tipo de investigación alternativo al “cuantitativo” -preeminente en las décadas de 1960 y 1970-, y hoy en día es considerada de altísima valía en el campo de las ciencias sociales y humanas por cuanto permite estudiar las experiencias de vida de los grupos humanos, los comportamientos, las emociones y los sentimientos de las personas, los movimientos sociales y los fenómenos culturales (Strauss et al., 2002, p. 20).

“Con el término ‘investigación cualitativa’ entendemos cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de

cuantificación” (Strauss et al., 2002, p. 19) y su material empírico por excelencia es el *texto*. Por ello, es comprensible que parta de la noción de la construcción social de las realidades sometidas a estudio y que se interese en las personas así como en sus prácticas cotidianas (Flick et al., 2015, p. 24). Lo más importante del análisis en una investigación de corte cualitativo es el componente interpretativo de la realidad, por lo cual se enfoca en el estudio cuidadoso de datos cualitativos para descubrir conceptos, sentidos y relaciones entre los datos brutos, de modo que estos puedan ser organizados en un esquema explicativo teórico (Strauss et al., 2002, p. 20).

Al tratar de comprender la educación en casa en Colombia como un fenómeno educativo social, la presente investigación se enmarca dentro de los principios de la investigación cualitativa. Las razones para elegir esta forma de acercarse a la realidad de las familias *homeschoolers* en el país se justifica en la naturaleza misma del problema que se desea investigar y en la intención deliberada de explorar un fenómeno educativo social del cual aún se ha sistematizado poco en el ámbito nacional.

Así, los objetivos están orientados a identificar las tendencias de educación en casa más significativas en Colombia, a caracterizar cada tendencia identificada (mediante el análisis del contenido de los recursos documentales que dan cuenta de ella en ambientes virtuales colombianos y de los discursos de quienes la comparten desde diferentes roles y perspectivas en el territorio nacional), y a reconocer los fundamentos teóricos de cada tendencia de *homeschooling* en el país (a partir de la descripción de sus características conceptuales, filosóficas, jurídicas y pedagógicas).

4.1.2 Paradigma de investigación: interpretativo

Uno de los supuestos teóricos de la investigación cualitativa se basa en que las personas, las instituciones y las interacciones están implicadas en la producción de las realidades en las que viven o se producen y que estas tareas de producción se basan en procesos de creación de significado (Flick et al., 2015, p. 41). Otro de sus supuestos teóricos descansa en el constructivismo o el construccionismo social, que examina la relación con la realidad ocupándose de los procesos constructivos al abordarla (esto quiere decir que la realidad estudiada es, en esencia, el producto social de los actores, de las interacciones y de las instituciones) (Flick et al., 2015, pp. 40-41). Considerando lo anterior como maneras de producir conocimiento social, y reconociendo el fenómeno educativo social de la educación en casa como una realidad compleja y polifónica, en esta sección se explica el **paradigma interpretativo** del presente trabajo de investigación desde tres tipos de presupuestos: ontológicos, epistemológicos y metodológicos.

En primer lugar, desde los **presupuestos ontológicos**, se concibe la *realidad* de la educación en casa en Colombia como una realidad relativa; esto quiere decir que en ella pueden coexistir múltiples realidades susceptibles de ser interpretadas de múltiples maneras. Así, la generación de nuevo conocimiento sobre este fenómeno educativo social es una construcción intersubjetiva e interpretativa que parte del carácter histórico y cultural del fenómeno en sus manifestaciones y contextos particulares de aparición. Su carácter es local, específico y posible solamente a partir de las interacciones humanas.

En segundo lugar, desde los **presupuestos epistemológicos**, se comprende el *conocimiento* sobre la educación en casa en Colombia como una construcción social representada simbólicamente por los individuos. Se hace referencia al fenómeno como una práctica histórica situada que permite construir significados entre quien investiga y aquellos a quienes se está investigando.

En tercer lugar, desde los **presupuestos metodológicos**, se asume el *diseño metodológico* como interactivo y emergente; es decir, las construcciones individuales o colectivas sobre el *homeschooling* deben generarse y/o refinarse hermenéuticamente (dialógicamente) y se comparan y/o contrastan dialécticamente.

Sin duda, el presente trabajo de investigación afronta retos como el de la reflexividad y el esfuerzo por rescatar las diversidades de los colectivos *homeschoolers* del país, entendiendo siempre al lenguaje humano como medio de expresión simbólica de la realidad.

4.1.3 Enfoque de investigación: hermenéutica textual

La hermenéutica es definida como la teoría y la práctica de la interpretación y tiene un largo desarrollo histórico (...) Como disciplina moderna de la interpretación de textos, la hermenéutica se formaliza en los siglos XVIII y XIX; al final de este último, el filósofo Wilhelm Dilthey propone la hermenéutica textual como una metodología de las ciencias sociales (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2019, p. 80).

La hermenéutica textual tiene como intencionalidad la comprensión profunda de un fenómeno mediante el estudio interpretativo y detallado de los textos (Palmer, 2000). Recientemente se ha transformado en un enfoque filosófico para el análisis de la conducta humana, en tanto que, como práctica de investigación, implica una reevaluación y reinterpretación en relación con los contextos culturales (McCaffrey et al., 2012). Se fundamenta en el círculo hermenéutico para la producción de conocimiento social, el cual establece la relación entre el todo y sus partes; es decir, las partes lingüísticas y estructurales de un texto no pueden entenderse de manera aislada al texto completo. Así, el investigador

ha de moverse en un círculo entre las partes del texto y todo el texto, y entre todo el texto y las partes del texto (Wachterhauser, 2002).

Como uno de los marcos referenciales interpretativos de la investigación en ciencias sociales, el análisis hermenéutico es una perspectiva de investigación con orientación cualitativa cuya posición teórica está centrada en el psicoanálisis y el estructuralismo genético, y cuyos métodos de recolección de datos son el registro de las interacciones, la fotografía, las películas y sus métodos de interpretación son la hermenéutica objetiva y la hermenéutica profunda (Flick et al., 2015, pp. 37-38). Se caracteriza por una reconstrucción en su mayor parte hermenéutica de las estructuras profundas que generan la acción y el significado en el sentido de las concepciones psicoanalíticas u objetivo-hermenéuticas (Flick et al., 2015, p. 38) y de ella pueden mencionarse como mínimo cuatro corrientes: la hermenéutica conservadora, la dialógica, la crítica y la radical (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2019, pp. 80-83). En esta perspectiva, los datos se recogen sobre todo registrando interacciones y utilizando material visual como imágenes, dibujos, fotografías o películas; y son sometidos después a una de las diferentes versiones del análisis hermenéutico (Flick et al., 2015, p. 39).

Para el caso de la presente investigación, se utiliza la hermenéutica textual como marco interpretativo de la realidad contenida en los datos cualitativos registrados en los textos desde una corriente primordialmente **dialógica**. Lo anterior quiere decir que, para la lectura e interpretación de las transcripciones de las entrevistas al igual que de los documentos audiovisuales (páginas web), se tienen en cuenta los siguientes presupuestos metodológicos:

- la verdad del texto emerge y se encuentra en su lectura, más que en el texto en sí mismo,
- el estudio cuidadoso del contexto en el cual fue generado el texto ayuda a su comprensión, pero no define su total interpretación,
- es posible que haya más de una interpretación correcta del texto, lo cual no indica que esta sea totalmente subjetiva (el texto en sí mismo impone límites a la manera en que es comprendido por un sujeto),
- no es posible eliminar por completo los sesgos de quien interpreta el texto, aunque sí es factible evitarlos o reducirlos en el proceso de interpretación,
- el texto puede representar un horizonte cultural e histórico específico que podría resistirse a los presupuestos del intérprete,
- la interpretación se materializa a través del ejercicio de la descripción (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2019, p. 82).

4.2 Procedimientos para la recolección de información

4.2.1. Fuentes de información

La selección de las fuentes de información se concibe como una manera de establecer una colección de casos, materiales o acontecimientos seleccionados deliberadamente para construir un corpus de ejemplos empíricos con el fin de estudiar de la manera más instructiva posible el fenómeno de interés (Flick et al., 2015, p. 63). Para llevarla a cabo en el presente estudio, se realizan dos procesos para la delimitación de las fuentes de información: en primer lugar, la **identificación inicial** de las posibles fuentes de tipo documental y humano en Colombia; y en segundo lugar, la **depuración final** de las fuentes con base en los criterios de representatividad y polifonía. Por “representatividad” se entiende la capacidad que tendrán las fuentes de representar las distintas experiencias *homeschoolers* del país; y por “polifonía”, su facultad para visibilizar la mayor cantidad posible de voces de los actores que comparten la experiencia desde distintos roles, instituciones e iniciativas.

4.2.1.1 Identificación inicial de las posibles fuentes de información.

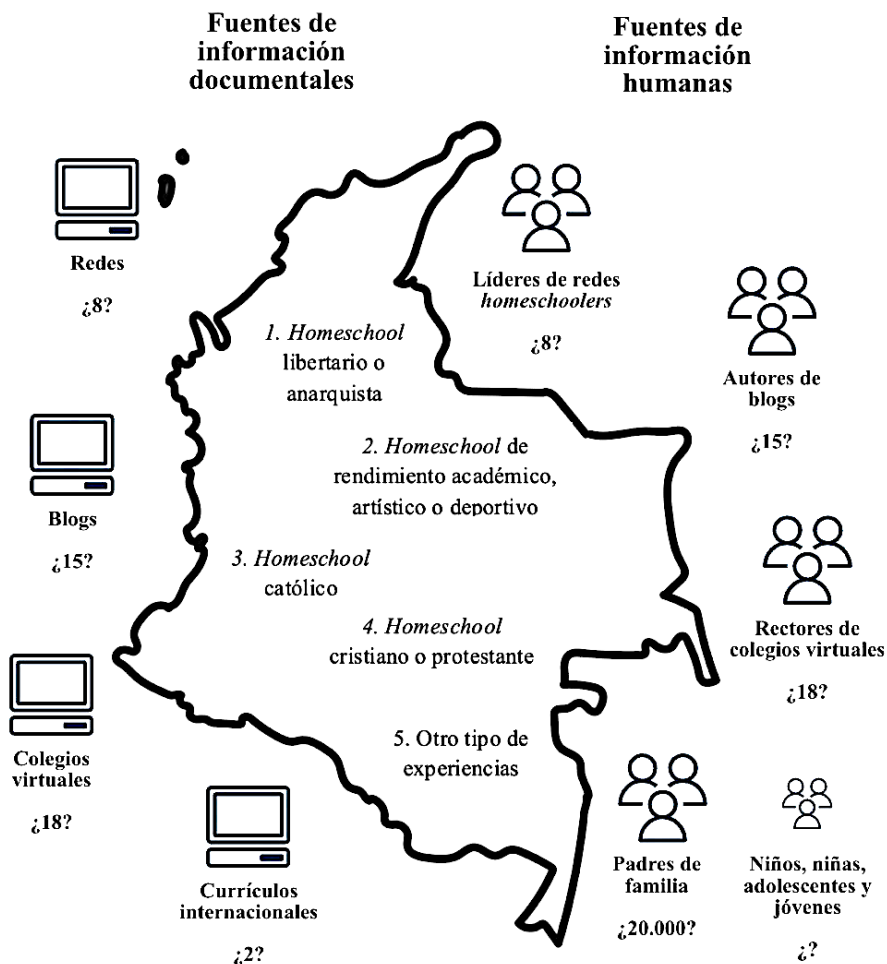
Al tratarse de un fenómeno educativo tan amplio y complejo en el ámbito nacional, hacer una primera identificación de fuentes de información es todo un reto. Para ello, se ha partido de por lo menos dos supuestos metodológicos: en primer lugar, que es necesario analizar sus expresiones digitales (esto es, la manera en la que el fenómeno hace presencia en internet); y en segundo lugar, que se requiere escuchar las voces de quienes tienen algún tipo de vinculación o relacionamiento con el *homeschooling* en el país (tales como: líderes o gestores de la educación en casa en Colombia, escritores, blogueros, educadores, rectores de colegios, padres y niños, adolescentes y jóvenes educados en casa).

Con lo anterior en mente, se ha establecido un primer momento de identificación de las fuentes en la **Figura 9**⁴⁷:

⁴⁷ Los números se encuentran entre signos de interrogación (¿?) porque, a decir verdad, no es posible contar con un registro exacto de la cantidad de fuentes documentales y humanas en el país. Las cifras se han sugerido a razón de la búsqueda de antecedentes para el trabajo, así como al análisis demográfico de las comunidades *homeschoolers* que participan en diversos ambientes virtuales.

Figura 9

Posibles fuentes de información de tipo documental y humano



Nota. La figura muestra, al interior del mapa de Colombia, los cinco tipos de experiencias educativas asociadas al fenómeno de la educación en casa identificadas en el marco teórico-conceptual. Al exterior, las posibles fuentes de información documentales (izquierda) y las humanas (derecha).

En este sentido, la primera identificación de fuentes arroja un total de **42** páginas web, distribuidas en redes (8), blogs (15), colegios semipresenciales y virtuales (18) y currículos internacionales adaptados al contexto colombiano (2); y un total incalculable e indefinido de individuos que comparten la experiencia: líderes de redes *homeschoolers* (8), autores de blogs (15), rectores de colegios semipresenciales y virtuales (18), padres de familia y niños, niñas, adolescentes y jóvenes (¿?).

4.2.1.2 Depuración final de las fuentes.

4.2.1.2.1 Documentales.

El fenómeno educativo social de la educación en casa en Colombia ha hallado gran acogida en ambientes virtuales como páginas web, redes sociales y plataformas educativas, en los cuales se puede encontrar gran cantidad de material en texto, audio, imagen y video. El análisis del componente documental aporta elementos valiosos para la construcción de nuevo conocimiento social en torno al *homeschooling*, que está asociado con las experiencias educativas más significativas en el país y desarrolladas en el marco teórico.

Criterios para la selección y depuración final de las fuentes de información documentales.

Para la selección y depuración final de las fuentes de información documentales que hacen parte del estudio se tienen en cuenta los siguientes aspectos (Flick et al., 2015, p. 66):

- 1) la **homogeneidad** de los casos en cuanto a su presencia digital; esto es, que todos los casos cuenten con una página web y/o redes sociales reconocidas y activas en los últimos cinco (5) años.
- 2) la **variación en el campo** representada en cinco formas de difusión y apoyo a la educación en casa en Colombia: redes, blogs, colegios semipresenciales y virtuales, currículos internacionales e independientes que han sido adoptados en Colombia para apoyar el *homeschooling* e iniciativas gubernamentales que promueven el fortalecimiento de la educación en familia.
- 3) la **heterogeneidad** en el campo representada en el tipo y número de familias vinculadas a dichas formas de y apoyo a la educación en casa en Colombia.

Para lograr un análisis significativo de contenido documental relacionado con el fenómeno de interés en fuentes digitales en línea, se ha seleccionado un pequeño grupo de tres expertos en el área con el fin de someter las primeras 42 fuentes documentales identificadas a una validación y adecuación inicial. Los tres expertos fueron elegidos mediante un muestreo no probabilístico con diseño de bola de nieve (es decir, se llegó a ellos a través de unos primeros académicos y/o profesionales que los referenciaron).

En una conversación informal de dos horas, la investigadora les presentó una a una las 42 páginas web inicialmente identificadas y se recibió su valoración en cuanto a la pertinencia de las mismas en el

estudio, en calidad de jueces. Dicho proceso de validación permitió ajustar los criterios para la depuración final de 20 fuentes de información documentales, que representan las formas de difusión y apoyo a la educación en casa en Colombia. Es importante anotar que, en atención a las sugerencias de los expertos con relación al ejercicio de lectura y análisis de algunas páginas web, estas podrían aportar elementos significativos para la comprensión de más de una experiencia *homeschooler*. La selección final se presenta a continuación:

Tabla 2*Fuentes de información documentales*⁴⁸

Páginas web	<i>Homeschooling</i> libertario o anarquista	<i>Homeschooling</i> de rendimiento académico, artístico o deportivo	<i>Homeschooling</i> católico	<i>Homeschooling</i> cristiano o protestante	Otras experiencias <i>homeschoolers</i>
Redes		1	1	1	
Blogs	4				1
Colegios semipresenciales y virtuales		8	1	1	
Currículos internacionales adaptado para Colombia				2	

Características de las fuentes de información documentales.

Cada una de las fuentes documentales aporta elementos valiosos para comprender:

- el **componente demográfico**; esto es, el tipo, número y lugar de origen de los líderes, familias, niños, niñas, adolescentes y jóvenes *homeschoolers*,
- el **componente curricular**, entendido como el plan o los planes de estudio que se adoptan para procesos de educación en casa,

⁴⁸ Esta tabla se ha elaborado teniendo en cuenta los acuerdos sobre confidencialidad y/o anonimato que presenta la Sección 8.36. Citas de participantes de la investigación del Manual de Publicación de la APA en su séptima edición (2020). No presenta nombres propios de ninguna red, blog, colegio o currículo internacional adaptado al contexto colombiano porque allí se recomienda extender dichos acuerdos a otras fuentes relacionadas con la metodología del trabajo de investigación con el fin de proteger su identidad (*Publication Manual of the American Psychological Association (7th Ed.)*, 2020, p. 278).

En el **Capítulo 6. Resultados**, se empleará la estrategia sugerida por la APA para las citas o referencias a páginas web de fuentes documentales (por ejemplo, en lugar de referirse a un colegio virtual por su nombre, se dirá “un colegio virtual en el eje cafetero colombiano”).

- el **componente motivacional** de las personas y/o instituciones involucradas de distintas maneras en este fenómeno y
- el **componente pedagógico** que comprende métodos, estrategias y recursos para el proceso de enseñanza-aprendizaje en casa.

4.2.1.2.2 Humanas.

Patton (2002) propone siete alternativas para realizar *muestreo intencional*, de las cuales se toma como base la tercera para este segundo tipo de fuentes. Esta alternativa consiste en contar con la máxima variación en las fuentes de información, de modo que los casos seleccionados puedan proveer información rica y abundante para lograr una comprensión en profundidad del fenómeno estudiado. Así, en este segundo momento del trabajo de investigación, también se intenta seleccionar aquellos casos que sean lo más diferentes y característicos de las experiencias educativas *homeschoolers* más significativas en Colombia; todo con el objeto de poner al descubierto el intervalo de variación y la diferenciación en el campo (Patton, 2002, pp. 45-46).

Al ser una alternativa educativa cada vez más común en el territorio nacional, “es imperativo que los investigadores comiencen a cuestionarse acerca de las prácticas educativas de las familias *homeschoolers*” (McKeon, 2007, p. 12) de una manera sistemática y rigurosa. Por ello, los participantes seleccionados son aquellos que mejor contribuyen a la comprensión de dichas prácticas educativas en casa desde sus modos particulares de sentir y vivir la experiencia.

Crterios para la selección de las fuentes de información humanas.

Para la selección de las fuentes de información humanas que participan en el estudio se tienen en cuenta los siguientes aspectos (Flick et al., 2015, p. 66):

- la **homogeneidad** de los casos en cuanto a la experiencia o vivencia del fenómeno y a su ubicación geográfica (territorio colombiano),
- los **casos nucleares**, representados en cinco subgrupos de personas que comparten y conocen la experiencia de educar en casa: líderes de redes *homeschoolers*, autores de libros o blogs, rectores de colegios semipresenciales y virtuales, padres de familia y niños, niñas, adolescentes y jóvenes que están siendo o fueron educados en casa,
- la **variación en el campo**, representada en cinco experiencias educativas *homeschoolers* en Colombia previamente identificadas y documentadas en el marco teórico del trabajo,

a saber: *homeschooling* libertario o anarquista, *homeschooling* de rendimiento académico, artístico o deportivo, *homeschooling* católico, *homeschooling* cristiano (o protestante) y otras experiencias *homeschoolers*.

- la **heterogeneidad** en el campo representada en género (masculino y femenino) y en edad (diversas edades para los cinco subgrupos de participantes).

Con el fin de permitir el mayor grado de información posible, en la presente investigación se ha realizado una *selección intencional estratificada* basada en la construcción de subgrupos en las fuentes para su comparación (Miles & Huberman, 1994, p. 28). Inicialmente, se realizó una exploración inicial de las 20 páginas web seleccionadas en la fase anterior con el fin de establecer una lista de personas categorizadas según los grupos de participantes propuestos para el estudio (ver los casos nucleares en el punto 2). El listado inicial contenía 60 nombres propios tomados como referencia de las fuentes documentales.

Posterior a dicha selección, se consolidó un grupo de tres expertos (distintos a quienes participaron como jueces de validación de las fuentes documentales) compuesto por un rector de un colegio cristiano, una mamá *homeschooler* católica y un profesor universitario que se ha acercado a este fenómeno desde su labor como maestro e investigador. Durante una sesión programada a través de *Zoom* que duró alrededor de dos horas, el listado de los 60 participantes fue sometido a valoración por parte de los expertos, quienes sugirieron reducir la lista en un 30%. Según su criterio, algunos de ellos podrían tener concepciones de la educación en casa similares a razón de sus perfiles y experiencia (por ejemplo, sugirieron reducir la participación de cinco niños y adolescentes cristianos entre 11 y 16 años educados en casa solamente a uno).

Una vez finalizada la sesión de validación con los expertos, los subgrupos quedaron conformados por tres, cuatro o cinco participantes cada uno. En total fueron elegidas veinte personas diferentes, quienes se estima representan las experiencias educativas asociadas al fenómeno educativo de la educación en casa en Colombia, así:

Tabla 3*Fuentes de información humanas*⁴⁹

Participantes	<i>Homeschooling</i> libertario o anarquista	<i>Homeschooling</i> de rendimiento académico, artístico o deportivo	<i>Homeschooling</i> católico	<i>Homeschooling</i> cristiano o protestante	Otras experiencias <i>homeschoolers</i>
Líderes de redes <i>homeschoolers</i>	1	1	1	1	1
Autores de libros o blogs	1		1	1	1
Rectores de colegios semipresenciales y virtuales		1	1	1	
Padres de familia	1	1		1	1
Niños, niñas, adolescentes y jóvenes	1	1	1	1	

Características de las fuentes de información humanas.

Cada una de las fuentes de información humanas cumple las siguientes características:

- Líderes de redes *homeschoolers* en Colombia:
 - Ser líder de una red *homeschooler* activa en Colombia.
 - Tener una experiencia mínima de 3 años liderando la red.
 - Haber participado activamente en eventos académicos nacionales o internacionales (seminarios, congresos, encuentros, talleres u otros) en torno a la temática del *homeschooling*.
 - Contar con disposición y disponibilidad para la realización de una entrevista semiestructurada.
 - Firmar consentimiento informado.
- Autores de libros o blogs:
 - Ser colombiano y haber escrito un libro o tener un blog activo sobre educación en casa.
 - Contar con publicaciones periódicas en su blog en un período de tiempo no menor a 3 años.

⁴⁹ Esta tabla también se ha elaborado teniendo en cuenta las condiciones y excepciones al intercambio de datos presentadas en la Sección 1.14. del Manual de Publicación de la APA en su séptima edición (2020), en la que se sugiere “eliminar cualquier información de identificación personal o documentos que permitan restablecer un vínculo con la identidad de un participante individual” (*Publication Manual of the American Psychological Association (7th Ed.)*, 2020, p. 15).

- Contar con disposición y disponibilidad para la realización de una entrevista semiestructurada.
- Firmar consentimiento informado.
- Rectores de colegios semipresenciales y virtuales:
 - Desempeñarse como rector en un colegio virtual colombiano actualmente.
 - Contar con disposición y disponibilidad para la realización de una entrevista semiestructurada.
 - Firmar consentimiento informado.
- Padres de familia:
 - Estar educando actualmente o haber educado a sus hijos biológicos o adoptivos en el seno del hogar.
 - Haber participado en redes, comunidades o eventos académicos sobre educación en casa y contar con evidencia de dicha participación.
 - Contar con disposición y disponibilidad para la realización de una entrevista semiestructurada.
 - Firmar consentimiento informado.
- Niños, niñas, adolescentes y jóvenes:
 - Estar siendo educado actualmente o haber sido educado en casa por sus padres, familiares, acudientes o tutores.
 - Contar con disposición y disponibilidad para la realización de una entrevista semiestructurada.
 - Firmar consentimiento informado. En caso de que el participante sea menor de edad, será el padre, la madre de familia o el acudiente responsable quien otorgue la autorización de participación en el estudio.

Para su participación en el proyecto, se hace una charla informal inicial vía telefónica con cada participante a manera de invitación. Se le informa acerca del estudio y se le solicita su participación voluntaria en una entrevista episódica. En dicha conversación, también se aclara que su nombre real será cambiado por uno ficticio para la presentación del informe final del proyecto⁵⁰. Los adultos firman un

⁵⁰ Esta decisión se toma con base en las consideraciones éticas al citar a los participantes de un estudio presentadas en la Sección 8.36. del Manual de la APA en su séptima edición (2020), en la cual se afirma que “para disfrazar la información del participante, es posible que necesites asignar seudónimos” (*Publication Manual of the American Psychological Association (7th Ed.)*, 2020, p. 278).

consentimiento informado, y en el caso de los menores de edad, el encuentro inicial se hace con sus padres, quienes deben estar de acuerdo con su participación en el estudio y dar su asentimiento informado por escrito⁵¹.

Es importante mencionar que, a pesar de que algunos autores han expresado preocupaciones acerca de compartir información proveniente de investigación cualitativa (Data Sharing Working Group, 2015; DuBois et al., 2018), en este trabajo se han tomado ciertas precauciones no solamente para proteger la confidencialidad tanto de las fuentes de información documentales como de las humanas (teniendo en cuenta las recomendaciones que en este sentido hace la APA en las secciones 1.14, 1.15 y 1.19 de su Manual de Publicación (2020)), sino también para lograr que la multiplicidad de voces, impresiones, percepciones y emociones permita realmente comprender el fenómeno educativo social de la educación en casa en el territorio colombiano de una manera más profunda.

En conclusión, la **Tabla 3** resume la depuración final de las fuentes de información para la realización del presente estudio:

Tabla 4

Depuración final de las fuentes de información

Fuentes de información	
Documentales	20
Humanas	20
Total	40

4.2.2 Métodos e instrumentos

“Metodología” es el término genérico que se utiliza para hablar de la manera de pensar y estudiar determinada realidad social. Por “métodos” se entiende al conjunto de actividades al igual que técnicas para recolectar y analizar los datos (Strauss et al., 2002, p. 11), y por “instrumentos” a las herramientas específicas de las cuales se sirve el investigador para el registro ordenado de la información.

Teniendo en cuenta que el presente estudio cuenta con dos tipos de fuentes de información (documentales y humanas), su metodología es híbrida o combinada (Creswell & Creswell, 2007). Para el caso de los sitios web, el método de recolección de información es el “protocolo de revisión

⁵¹ La firma de los asentimientos informados de los menores de edad se logró en todos los casos mediante llamada telefónica previa a los padres o a través de envío de documento por correo electrónico.

documental” y el instrumento es el “protocolo” (comprende criterios y preguntas orientadoras con relación al contenido de las páginas web en términos de su pertinencia con los objetivos del proyecto). Para el caso de los participantes, se define como método la “entrevista episódica” (Flick, 2007, p. 118) y como instrumento se tiene en cuenta una “guía de entrevista” (contempla áreas específicas de interés, así como posibles preguntas).

Para ambos casos, también se especifican algunas consideraciones que el investigador debe tener en cuenta al momento de fungir como revisor documental y entrevistador.

4.2.2.1 Protocolo de revisión documental.

Un protocolo de revisión documental es un documento tipo matriz elaborado por el investigador con el fin de recoger y organizar información. Puede ser implementado con documentos subsecuentes de manera que se puedan obtener y analizar datos de una manera más clara (Grbich, 2013, p. 190). Se desarrolla y se pone a prueba a partir del análisis intenso de algunos pocos documentos, y se revisa para su posterior refinamiento según el avance paulatino del proceso de análisis. Adicionalmente, es muy útil para interpretar significados subyacentes en documentos escritos en el marco de un contexto y una cultura específica (Grbich, 2013, p. 195). El protocolo de revisión documental diseñado para este estudio es muy útil para el análisis y la sistematización de los datos obtenidos a partir del contenido textual y audiovisual de las páginas web seleccionadas.



Para su diseño inicial y creación, fue necesario leer y revisar con atención algunas páginas web colombianas sobre educación en casa distintas a las elegidas para la presente investigación. Su lectura y estudio cuidadoso permitieron no solo la caracterización general de su *estructura* macro (secciones, autores, fecha y certificaciones y/o respaldo institucional), sino la comprensión de las grandes temáticas subyacentes en su *contenido* (como la concepción del sujeto que educa, la concepción del sujeto que aprende, los contenidos, la relación espacio-tiempo, los métodos y las estrategias, las finalidades, la evaluación y las formas sociales).

Para su implementación, fue fundamental documentar muy bien los datos sobre la estructura y el contenido de los sitios web, así como realizar algunas comparaciones entre ellos, de modo que se pudiesen generar unas primeras categorías de análisis temático. Estas comparaciones lograron hacerse con base en preguntas orientadoras, tales como: ¿qué fue presentado?, ¿de qué modo fue presentado? y ¿por quién fue presentado?; y fueron registradas con un estilo iterativo (esto es, reiterado, y que permita que un conjunto de documentos alimente los temas de otro conjunto de documentos) (Grbich, 2013, p. 196).

4.2.2.1.1 Protocolo.

El siguiente instrumento fue diseñado por la investigadora y sometido a una etapa de calibración por parte de un investigador social que previamente ha realizado estudios de investigación con base en páginas web. Este profesional sugirió algunos ajustes y recomendó a la investigadora aplicarlo una sola vez con una página web que distinta a las presentadas en el listado de la **Tabla 1. Fuentes de información documentales**.

Una vez finalizado el pilotaje de la aplicación del protocolo, el instrumento final para la lectura y la revisión detallada de cada una de las 20 fuentes documentales seleccionadas para el estudio quedó de la siguiente manera:

 											
<p>PROTOCOLO</p> <p><i>Análisis del fenómeno educativo social de la educación en casa (homeschooling) en Colombia</i></p> <p>Preparado por: Andrea Suárez Salazar</p> <p><u>Guía de preguntas para la revisión documental de sitios web</u></p>											
Estructura ⁵²	<table border="1"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Criterio</th> <th style="text-align: center;">Preguntas orientadoras</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">Secciones</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las secciones del sitio web? </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Autor(es)</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Se especifica el o los autores / instituciones? • ¿Quiénes son? • ¿Cuál es su perfil académico y profesional? </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Fecha</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Aparece la fecha de creación del sitio web? • ¿Hay publicaciones recientes? • ¿Con qué frecuencia se publica allí? </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Certificaciones y/o respaldo institucional</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuenta el sitio web con alguna certificación especial? </td> </tr> </tbody> </table>	Criterio	Preguntas orientadoras	Secciones	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las secciones del sitio web? 	Autor(es)	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se especifica el o los autores / instituciones? • ¿Quiénes son? • ¿Cuál es su perfil académico y profesional? 	Fecha	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Aparece la fecha de creación del sitio web? • ¿Hay publicaciones recientes? • ¿Con qué frecuencia se publica allí? 	Certificaciones y/o respaldo institucional	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuenta el sitio web con alguna certificación especial?
Criterio	Preguntas orientadoras										
Secciones	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las secciones del sitio web? 										
Autor(es)	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se especifica el o los autores / instituciones? • ¿Quiénes son? • ¿Cuál es su perfil académico y profesional? 										
Fecha	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Aparece la fecha de creación del sitio web? • ¿Hay publicaciones recientes? • ¿Con qué frecuencia se publica allí? 										
Certificaciones y/o respaldo institucional	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuenta el sitio web con alguna certificación especial? 										

⁵² Las preguntas planteadas en el protocolo de revisión documental en la sección “Estructura” pretenden dar cuenta (además de la forma de organización general de los sitios web) de la *perspectiva jurídica y cultural*. Al analizar las secciones, los autores, las fechas, las certificaciones y/o el respaldo institucional, puede identificarse el posicionamiento jurídico de la página web, así como su dimensión cultural (e incluso política).

		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Está respaldado por alguna institución? • ¿De qué manera se evidencia ese respaldo?
Contenido ⁵³	Concepción del sujeto que educa	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué dice el sitio web acerca de quién enseña?
	Concepción del sujeto que aprende	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué dice el sitio web acerca de quién aprende?
	Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los temas o los contenidos que dice el sitio web deben ser enseñados y aprendidos?
	Relación espacio-tiempo	<ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué espacios dice el sitio web que se genera el proceso de enseñanza y aprendizaje? • ¿Cuál es la dimensión temporal de dicho proceso en términos de rutinas, calendarios, etc.?
	Métodos y estrategias	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los métodos y las estrategias que se visibilizan en el sitio web con los cuales se puede educar en casa?
	Finalidades	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las finalidades o las metas del proceso de educación en casa según el sitio web?
	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué manera se evalúan los temas o contenidos estudiados en casa?
	Formas sociales	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo es la relación educador y educando que puede evidenciarse en el sitio web?

4.2.2.1.2 Consideraciones sobre el investigador como revisor documental.

Sin duda alguna, el investigador social debe ser un gran lector. Si desea fungir como revisor documental, tiene que sumergirse buenos tiempos en la lectura y estudio detallado de las fuentes documentales, de modo que pueda identificar grandes ejes temáticos al igual que realizar diversos tipos de comparaciones. Debe prestar especial interés a los contextos en los cuales se han generado los textos y el material audiovisual, de modo que pueda describir con pertinencia y eficacia sus principales elementos constitutivos. Adicionalmente, debe evitar la realización de juicios tempranos o a la ligera, y

⁵³ Las preguntas planteadas en el protocolo de revisión documental en la sección “Contenido” buscan poner en evidencia aspectos relacionados con la *perspectiva conceptual* (concepciones del sujeto que educa y del que aprende), *perspectiva filosófica* (finalidades) y *perspectiva pedagógica* (contenidos, relación espacio-tiempo, métodos y estrategias, evaluación y formas sociales). Es de anotar, por supuesto, que si bien se intuye una asociación de las preguntas con las perspectivas previa al análisis de los resultados, es posible que se encuentren elementos valiosos de análisis conceptual, filosófico, jurídico, cultural y pedagógico al revisar los datos de una manera holística (y en diferentes partes de las entrevistas o las páginas web).

en su lugar, procurar por presentar el resultado de su análisis temático de la manera más imparcial y objetiva que le sea posible. Su enfoque primordial tiene que ser la organización y la sistematización de la información en grandes categorías temáticas que den cuenta de la generalidad del contenido estudiado.

En este sentido, el lector del ejercicio detallado de estudio y lectura debe ser capaz de reconocer la descripción de la experiencia como “el reflejo de aspectos de su propia experiencia de los mismos fenómenos” (Grbich, 2013, p. 96) de modo que pueda mejorarse la credibilidad del estudio que se está llevando a cabo.

4.2.2.2 Entrevista episódica.

La entrevista es “una herramienta de carácter comunicativo que se propone captar significados que de ningún modo son hechos puros o simples, están mediados por la construcción que hacen los propios sujetos con base en su experiencia” (Merlinsky, 2006, p. 28). De aquí que sea un encuentro oral directo relevante en el campo de las ciencias humanas, por cuanto implica la conversación entre el investigador (entrevistador) y el sujeto (entrevistado) para lograr la descripción de una realidad que se está tratando de comprender. En esencia, “la interacción pregunta-respuesta parece el modo más obvio de obtener información sobre cualquier acontecimiento o persona que no conozcamos” (Verd Pericàs & Lozares, 2019, p. 147).

Según Merlinsky (2006), la entrevista es una forma de conocimiento, y a la vez, un texto negociado. Se caracteriza por carecer de “estandarización”, lo cual le permite “ahondar en un arco de variantes que van desde la ausencia de estructuración a un grado intermedio o moderado de estructuración” (Merlinsky, 2006, p. 27); y también por ser flexible en el marco de un encuentro personal directo para la adquisición de datos: es “una conversación a la que se recurre para recolectar determinado tipo de informaciones en el marco de una investigación” (Marradi et al., 2018, p. 265).

Para el caso del presente estudio, se realizaron *entrevistas episódicas*, entendidas como aquellas que combinan secuencias de pregunta/respuesta con narrativas (episodios) (Flick et al., 2015, p. 194). Su punto de partida es “el supuesto de que las experiencias de los sujetos de un cierto dominio se almacenan y recuerdan en las formas de conocimiento narrativo-episódico y semántico” (Flick, 2007, p. 118) y por ello es que su realización implica tanto la producción de preguntas intencionadas concretas (conocimiento semántico) como la producción de presentaciones relacionadas con el contexto en forma de narración (conocimiento narrativo-episódico) (Flick, 2007, p. 119).

En el presente trabajo de investigación, se espera que la entrevista episódica facilite la presentación de las experiencias relacionadas con la educación en casa en Colombia en una forma

general y comparativa; y que al mismo tiempo, asegure que esas situaciones experienciales y episodios de vida se cuenten en su especificidad.

4.2.2.2.1 Guía de entrevista episódica.

Este instrumento fue creado por la investigadora y validado por el mismo investigador social que participó en la corrección del protocolo de revisión documental⁵⁴. Este experto sugirió unos pocos ajustes en la formulación de las preguntas y recomendó a la investigadora ensayar el interrogatorio con alguien de confianza (un familiar, amigo o colega)⁵⁵. Esto con el fin de poner a prueba su capacidad como entrevistador.

Después de llevar a cabo una entrevista-ensayo con un profesor colega y socializar la experiencia con el experto metodológico, se definió que se realizaría un único encuentro oral con cada participante de una duración entre 45 minutos y 1 hora, y se seguiría la presente guía de entrevista episódica (Flick, 2007, p. 122):

⁵⁴ Es importante aclarar que la selección de los expertos metodológicos para acompañar el proceso de calibración, pilotaje y corrección de los instrumentos definidos para el presente estudio se realizó en común acuerdo con el tutor del trabajo, considerando las sugerencias realizadas por los docentes del *Taller de línea en Educación y Pedagogía* del doctorado. Se tuvieron en cuenta criterios como el conocimiento previo de los expertos en el área, su tiempo de experiencia y su relación o vinculación con el fenómeno en cuestión.

⁵⁵ La investigadora realizó dos entrevistas episódicas como pilotaje (adolescente *homeschooler* y padre de familia). Durante su realización, encontró que algunas preguntas presentaban ambigüedades, sesgos o problemas en su estructura, lo cual permitió su reformulación en la guía final. También fue consciente de que, en calidad de entrevistadora, debía puntualizar mejor los interrogantes, evitando que los participantes se quedaran en el discurso anecdótico solamente. Evitar repeticiones innecesarias también fue parte importante de la valoración del pilotaje, con el fin de lograr una mayor validez y fiabilidad de los resultados más adelante.



GUÍA DE ENTREVISTA

Análisis del fenómeno educativo social de la educación en casa (homeschooling) en Colombia

Preparada por: Andrea Suárez Salazar

Guía de preguntas para líderes de redes *homeschoolers* y para padres de familia

Áreas de interés	Posibles preguntas
Experiencia ⁵⁶	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Recuerda cómo se empezó a interesarse por la educación en casa? • ¿Cómo inició usted a vincularse a una red o iniciativa <i>homeschooler</i> en Colombia? • ¿Cuál ha sido la experiencia de educación en casa que recuerda con más agrado? ¿La que más le ha impactado? ¿La que más difícil le ha parecido? ¿Por qué? • ¿Cuáles son los mayores retos o desafíos que ha tenido que enfrentar usted como líder en su red/en su iniciativa/en su casa como padre o madre? • ¿Qué tanta autonomía ha tenido y tiene usted para educar en casa? ¿Es usted libre para estudiar/aprender/enseñar lo que quiere? ¿Qué limitaciones u obstáculos encuentra? • ¿Qué opinión tiene usted acerca de la escuela?
Actividades cotidianas relacionadas con la educación en casa ⁵⁷	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué enseña usted a los padres <i>homeschoolers</i> desde su red/a sus hijos en casa? • ¿Cómo es la comunicación con otros educadores en casa? • ¿Qué materiales, estrategias didácticas o pedagógicas utiliza para enseñar? • ¿Cómo es la distribución del tiempo diario, semanal, mensual o anual para enseñar a otros padres/a sus hijos en casa? • ¿Cómo evalúa lo que enseña? • ¿Recibe alguna ayuda de una institución para educar en casa? ¿Cuál? • ¿Está vinculado a alguna red, iniciativa, colegio virtual, plataforma para apoyarse en su labor de educador en casa? ¿Cuál? ¿Qué beneficios tiene? ¿Qué dificultades?

⁵⁶ Las posibles preguntas planteadas sobre la “experiencia” buscan dar cuenta de la *perspectiva conceptual* y la *perspectiva jurídica y cultural* planteadas en el estado del arte.

⁵⁷ Las posibles preguntas planteadas sobre las “actividades cotidianas relacionadas con la educación en casa” indagan sobre aspectos asociados a la *perspectiva pedagógica* planteada en el estado del arte.

Sentidos ⁵⁸	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se ve usted como líder, padre o madre que educa en casa? • ¿Cómo define o cambia su vida el educar en casa? • ¿Qué significa para usted la educación en casa? • ¿Qué cree usted que es lo que le da sentido a su labor como educador en casa? • ¿Por qué educa usted en casa/ayuda a otros a hacerlo? • ¿Es para usted educar en casa fácil o difícil? ¿Por qué?
------------------------	---

Guía de preguntas para niños, niñas, adolescentes y jóvenes

Áreas de interés	Posibles preguntas
Experiencia	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Recuerda cuándo empezó a estudiar en casa? ¿Por qué sucedió? • ¿Cuál ha sido la experiencia de educación en casa que recuerda con más agrado? ¿La que más le ha desagradado? ¿Por qué? • ¿Qué es lo más le gusta y lo que más le molesta de ser educado en casa? • ¿Qué piensa de estar estudiando en un colegio? ¿Le hubiese gustado estudiar en un colegio? • ¿Quién elige los temas y las actividades que desean estudiar en casa? ¿Qué tan libre es usted para elegir lo que realmente quiere aprender? • ¿Qué limitaciones u obstáculos encuentra en la educación en casa?
Actividades cotidianas relacionadas con la educación en casa	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Podría describir un día normal en su vida? • ¿Qué actividades de formación hace en el día? ¿Disfruta hacerlas? • ¿Qué materiales utiliza para aprender cosas? • ¿Quiénes lo acompañan cuando realiza actividades en casa? • ¿Tiene compañeros con quienes estudiar y aprender cosas nuevas? • ¿En qué momento estudia? ¿En qué momento descansa? • ¿Dónde estudia generalmente? • ¿Presenta evaluaciones de algún tipo? • ¿A quién le cuenta lo que aprendió? • ¿Está vinculado a alguna institución para ser educado en casa? ¿Cuál? ¿Le gusta estar allí? ¿Qué beneficios tiene estar allí? ¿Qué dificultades?
Sentidos	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se ve usted como alguien que está siendo educado en casa? • ¿Cómo define o cambia su vida el ser educado en casa? • ¿Qué significa para usted la educación en casa?

⁵⁸ Las posibles preguntas planteadas sobre los “sentidos” pretenden poner en evidencia temas de relevancia sobre la perspectiva filosófica planteada en el estado del arte.

4.2.2.2 Consideraciones sobre el investigador como entrevistador.

El investigador que trabaje en el campo de las ciencias sociales tiene la responsabilidad de entrenarse y aprender a realizar una multiplicidad de tareas que le lleven a realizar investigaciones valiosas y distintivas. Debe desarrollar habilidades dialógicas y convertirse en un artista de la comunicación, de la pregunta y de la respuesta:

‘el oficio del entrevistador’ descansa fuertemente en sus habilidades y competencias para lidiar con la interacción comunicativa que se genera en el trabajo de campo. Se trata de habilidades no transferibles en forma instructiva, por lo tanto no existen recetas o manuales de uso para ser ‘un buen entrevistador’ (Merlinsky, 2006, p. 27).

La habilidad como entrevistador no nace de manera natural en el investigador, sino más bien se hace en el ejercicio mismo de la realización de la investigación. Necesita preparación y equipamiento; lo cual es una gran posibilidad de la entrevista como método para la construcción social de conocimiento. Se investiga en “el hacer” y se entrena también en “el hacer”; y esa constante capacitación y entrenamiento permite trazar rutas metodológicas diversas para hacer investigación cualitativa. De esta manera, el diseño metodológico de la investigación cualitativa se construye y se reconstruye abriendo diversas posibilidades en el devenir permanente del entrevistar: preguntar y escuchar de manera reflexiva y consensuada.

4.3 Propuesta de análisis e interpretación de la información

Considerando que el objetivo de la presente investigación reside en la comprensión de la educación en casa como un fenómeno educativo social y que se ha realizado con base en una metodología *híbrida o combinada*, se ha establecido como ruta de análisis de información la propuesta de Jennifer Attride Stirling sobre el análisis temático planteada en el año 2001. La razón que fundamenta su elección radica tanto en su pertinencia para la realización de investigaciones cualitativas de corte interpretativo-hermenéutico, como en su capacidad para organizar datos cualitativos de modo que puedan descubrirse o ponerse en evidencia, mediante un proceso de estructuración y representación con redes temáticas, los temas destacados en un texto en diferentes niveles (Attride Stirling, 2001, p. 387).

En este apartado se definen los procedimientos que se han llevado a cabo para el análisis e interpretación de la información recogida de las fuentes documentales y humanas seleccionadas para el estudio, partiendo de por lo menos tres presupuestos metodológicos para el análisis: la importancia de la

“codificación” de la información, el reconocimiento de la “perspectiva comparada” entre las fuentes y la posibilidad de la “transversalidad” de la información.

Por “codificación” se entiende el “proceso analítico por medio del cual se fragmentan, conceptualizan e integran los datos para formar una teoría” (Strauss et al., 2002, p. 11).

Por “perspectiva comparada” se comprende la posibilidad de hacer comparaciones entre los casos de un subgrupo de fuentes de información (por ejemplo, entre rectores de colegios semipresenciales y virtuales), hacer luego lo mismo con varios subgrupos de fuentes (por ejemplo, entre rectores de colegios semipresenciales y virtuales y padres de familia) y finalmente efectuar una comparación entre los dos grupos de las fuentes (por ejemplo, entre fuentes documentales y humanas) (Flick et al., 2015, p. 83).

La “transversalidad” es el carácter de integración e integralidad que han brindado diversas fuentes de información sobre una experiencia educativa *homeschooler* significativa en particular (por ejemplo, redes, blogs y currículos orientados al tipo específico de *homeschool* católico). Además, la transversalidad permite la comparación de varios casos prácticamente en una ocasión (Bryman, 2016, p. 41).

4.3.1 Análisis temático

Pese a que como herramienta analítica las redes temáticas se basan en características centrales que son comunes a muchos enfoques en el análisis cualitativo, desde una postura puramente cronológica, esta técnica en particular se desarrolló con base en algunos de los principios de la teoría de la argumentación propuesta por Toulmin en el año 1958 (Attride Stirling, 2001, p. 386).

Para Toulmin (2003 - Rev.1958), “los argumentos se producen para una variedad de propósitos. No todos los argumentos se exponen en defensa formal de una afirmación absoluta (...), pero la función de los argumentos en el negocio de hacer buenas afirmaciones es significativa e interesante” (Toulmin, 2003, p. 12). De aquí que la propuesta de su teoría de la argumentación tenga como objetivo central el proporcionar un método estructurado para analizar los procesos de negociación. Para ello, define y elabora los elementos formales típicos de los argumentos (afirmaciones, datos y garantías) como un medio para explorar las conexiones entre las declaraciones explícitas y los significados implícitos en el discurso de las personas (Attride Stirling, 2001, p. 387).

Ahora, si bien Toulmin (2003) proporciona la lógica de fondo que sustenta las redes temáticas, sus postulados no son equivalentes a su método final. Dichas redes tienen como objetivo explorar la comprensión de un problema o el significado de una idea -en lugar de reconciliar definiciones contradictorias de un problema- (Attride Stirling, 2001, p. 387) y se fundamentan en los términos de

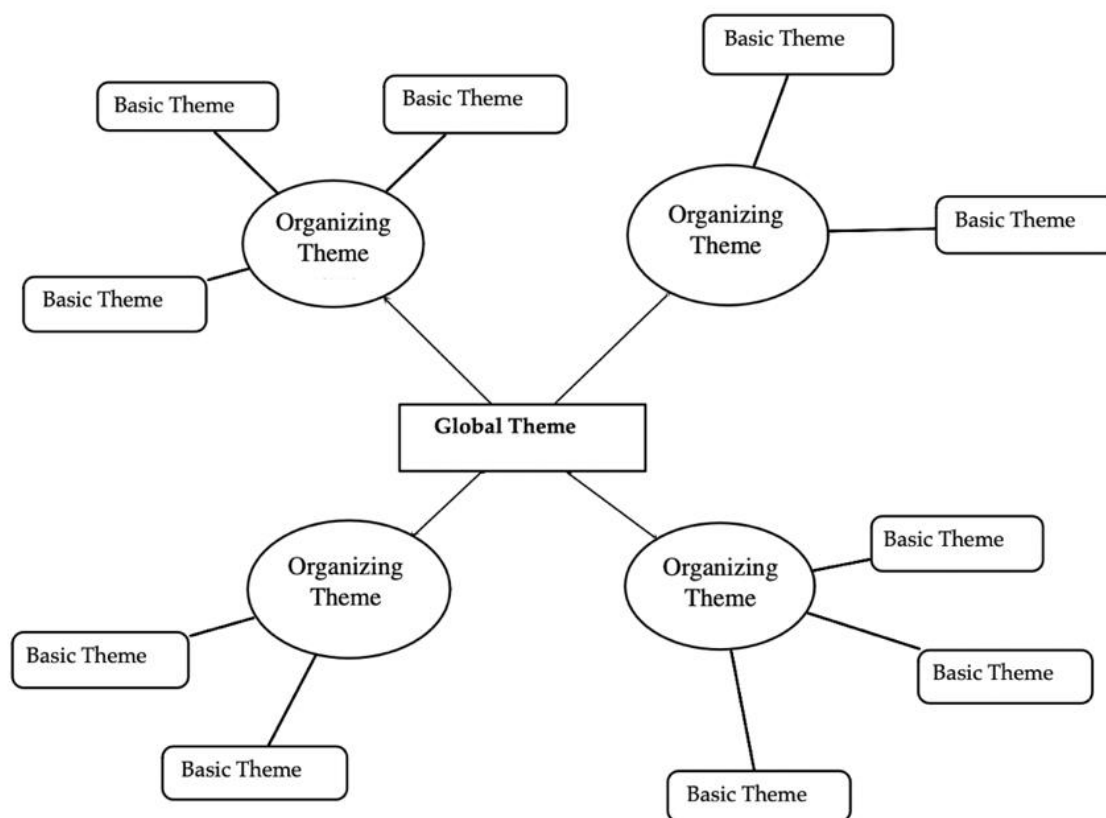
Toulmin (reivindicación, garantía, respaldo), pero con otras adaptaciones y nombres (conceptos, categorías y proposiciones)⁵⁹ (Strauss et al., 2002). Por tanto, es comprensible que por su complejidad y amplio despliegue temático, la aplicación del análisis temático requiera un mayor involucramiento y una gran capacidad interpretativa por parte del investigador (Guest et al., 2012, p. 9).

Las redes temáticas sistematizan la extracción de: (i) premisas de menor orden evidentes en el texto (temas básicos); (ii) categorías de temas básicos agrupados para resumir principios más abstractos (temas organizadores); y (iii) temas superordenados que encapsulan las metáforas principales en el texto como un todo (temas globales) (Attride Stirling, 2001, p. 388).

Lo anterior puede observarse en la **Figura 8**:

Figura 10

Estructura de una red temática



Nota. Fuente: Attride Stirling (2001)

⁵⁹ Los conceptos, las categorías y las proposiciones son tres elementos básicos de la teoría fundamentada con los cuales tiene paralelos significativos esta estructura central.

En primer lugar, un “tema básico” (*basic theme*) es el asunto más básico o de menor orden que se deriva a partir de los datos textuales; es decir, se considera un respaldo en el sentido de que es una declaración de una creencia en particular y contribuye a la significación de un tema supraordenado (por sí solo dice muy poco acerca del texto o grupo de textos).

En segundo lugar, un “tema organizador” (*organizing theme*) es un tema de orden medio que organiza el tema básico; esto es, constituye un grupo de significación que resume los principales tópicos o supuestos de un grupo de temas básicos. En este sentido, es más abstracto y más revelador de lo que sucede en los textos.

En tercer lugar, un “tema global” (*global theme*) es una afirmación que presenta un argumento o una posición sobre un tema o realidad determinada. Se considera un macrotema en tanto resume y da sentido a grupos de temas de orden inferior, por cuanto es abstraído y respaldado por los datos. Dependiendo de la complejidad de los datos y del análisis, es posible producir más de un tema global (núcleo de una red temática); por lo tanto, un análisis puede resultar en más de una red temática.

Para el presente estudio se siguieron los siguientes pasos de análisis temático propuestos por Attride Stirling (2001, p. 391) al momento de abordar la información recogida de las diversas fuentes de información⁶⁰:

Tabla 5
Fases de análisis propuestas por Attride Stirling (2001)

Fase A: Reducción o desglose del texto	
<i>Paso 1.</i> <i>Codificar el material</i>	(a) Diseñar un marco de codificación.
	(b) Dividir texto en segmentos de texto usando el marco de codificación.
<i>Paso 2.</i> <i>Identificar temas</i>	(a) Definir los temas abstractos de los segmentos de texto codificados.
	(b) Refinar los temas.
<i>Paso 3.</i> <i>Construir las redes temáticas</i>	(a) Organizar los temas.
	(b) Seleccionar los temas básicos.
	(c) Reorganizar en temas organizadores.
	(d) Deducir el(los) tema(s) global(es).

⁶⁰ Es importante recordar en este punto que los pasos analíticos de Attride Stirling (2001, p. 391) se seguirán tanto con los textos identificados en las 20 páginas web (como un todo con sentido) como en las transcripciones de las entrevistas realizadas a los 20 participantes.

	(e) Ilustrar como red(es) temática(s).
	(f) Verificar y perfeccionar la(s) red(es) temática(s).
Fase B: Exploración del texto	
<i>Paso 4. Describir y explorar las redes temáticas</i>	(a) Describir la red.
	(b) Explorar la red.
<i>Paso 5. Resumir las redes temáticas</i>	
Fase C: Integración de la exploración	
<i>Paso 6. Interpretar patrones</i>	

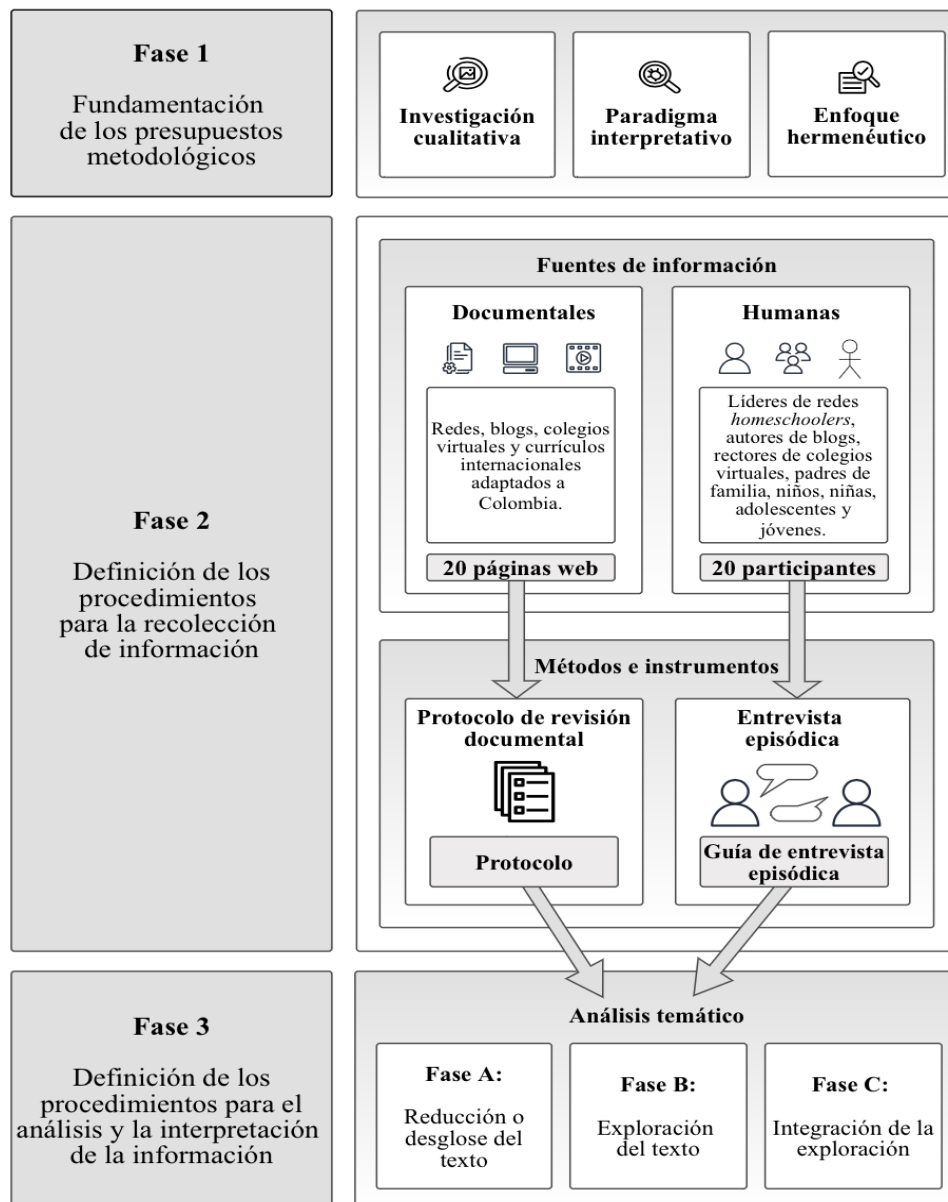
4.3.2 *Software de investigación cualitativa ATLAS.ti*

ATLAS.ti es un software de investigación cualitativa dirigido a todo tipo de profesionales que permite la realización de múltiples tareas. Según su sitio oficial en español <https://atlasti.com/es>, por ejemplo, a los investigadores científicos les permite obtener información práctica para marcar la diferencia en su campo de investigación, a las universidades les ayuda a agilizar su flujo de trabajo de investigación académica, a los vendedores les facilita la comprensión de su tipo de público para mejorar sus estrategias de venta, a los diseñadores de productos les ayuda a validar sus conceptos y prototipos, a los analistas de datos les permite enriquecer sus análisis con resultados cualitativos, y a los estudiantes les agiliza su flujo de trabajo de investigación académica. Todo esto debido a que brinda herramientas útiles para el análisis de datos de encuestas, entrevistas y grupos focales, así como elementos para la revisión ágil de literatura y la investigación de usuarios de cualquier producto o servicio. Sus productos son, esencialmente, *ATLAS.ti Mac & Windows*, *ATLAS.ti Web*, *Comparación de Características* y *Resumen de Características*.

Para la realización de la presente investigación se ha decidido utilizar el software ATLAS.ti en su versión 23.2.1 (4325) de la licencia para estudiantes (L-17F-EFC) para la creación de redes temáticas, puesto que permitirá descubrir información a partir de todos los datos contenidos tanto en las entrevistas como en los protocolos de revisión documental, será fácilmente accesible desde *Windows*, *Mac* y *Web* (incluso desde *Android* e *iOS* para *iPad*), será fácil de usar (aprovechamiento del flujo de trabajo de análisis intuitivo) y brindará herramientas útiles impulsadas por Inteligencia Artificial (IA) y algoritmos de aprendizaje automático que ayudarán a ahorrar tiempo y a encontrar información específica automáticamente.

4.4 Ruta metodológica

Figura 11
Ruta metodológica



4.5 Consideraciones éticas

A continuación se presenta el *consentimiento informado* (el cual ha debido ser firmado por todos los adultos entrevistados para esta investigación) y el *asentimiento informado* (el cual ha sido firmado por los padres/madres de familia o acudientes responsables de los participantes menores de edad).



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado participante: _____

Mi nombre es Andrea Suárez Salazar, soy estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud que ofrece el CINDE en convenio con la Universidad de Manizales y pertenezco a la promoción 2020. Como requisito del Programa para obtener mi título de doctora estoy llevando a cabo una investigación que he titulado *Educación en casa (homeschooling) en Colombia: análisis del fenómeno educativo social desde un enfoque hermenéutico textual*. El propósito del estudio es comprender la educación en casa (*homeschooling*) en Colombia como un fenómeno educativo social a partir de la descripción de las características conceptuales, filosóficas, jurídicas, culturales y pedagógicas que subyacen a las tendencias que se identifican. Usted ha sido seleccionado para participar y su aporte consiste en responder unas preguntas en una entrevista episódica que durará entre 45 minutos a 1 hora. La entrevista realizada será grabada para una posterior transcripción y sistematización de la información obtenida que será mantenida bajo estricta confidencialidad sin utilizar su nombre. Usted tiene el derecho de retirar el consentimiento para la participación en cualquier momento. El estudio no conlleva ningún riesgo ni recibe ningún beneficio o compensación. Por ello, su participación en esta investigación es estrictamente voluntaria. Si tiene alguna pregunta sobre este proyecto, se puede comunicar conmigo al celular 320 779 1453.

Investigadora principal

Andrea Suárez Salazar

Andrea Suárez Salazar

AUTORIZACIÓN

He leído el procedimiento descrito arriba. La investigadora me ha explicado el estudio y ha contestado mis preguntas. Voluntariamente doy mi consentimiento para participar en la investigación de Andrea Suárez Salazar titulada *Educación en casa (homeschooling) en Colombia: análisis del fenómeno educativo social desde un enfoque hermenéutico textual*. De igual manera, otorgo autorización a la investigadora para utilizar los resultados derivados de mi participación (entrevista) en futuras publicaciones. He recibido copia de este procedimiento.

Firma del participante

Fecha



ASENTIMIENTO INFORMADO

Estimado padre/madre de familia y/o acudiente de: _____

Mi nombre es Andrea Suárez Salazar, soy estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud que ofrece el CINDE en convenio con la Universidad de Manizales y pertenezco a la promoción 2020. Como requisito del Programa para obtener mi título de doctora estoy llevando a cabo una investigación que he titulado *Educación en casa (homeschooling) en Colombia: análisis del fenómeno educativo social desde un enfoque hermenéutico textual*. El propósito del estudio es comprender la educación en casa (*homeschooling*) en Colombia como un fenómeno educativo social a partir de la descripción de las características conceptuales, filosóficas, jurídicas, culturales y pedagógicas que subyacen a las tendencias que se identifican. Su hijo/hija ha sido seleccionado(a) para participar y su aporte consiste en responder unas preguntas en una entrevista episódica que durará entre 45 minutos a 1 hora. La entrevista realizada será grabada para una posterior transcripción y sistematización de la información obtenida que será mantenida bajo estricta confidencialidad sin utilizar el nombre de su hijo/hija. Usted tiene el derecho de retirar el asentimiento para la participación de su hijo/hija en cualquier momento. El estudio no conlleva ningún riesgo ni recibe ningún beneficio o compensación. Por ello, la participación de su hijo/hija en esta investigación es estrictamente voluntaria. Si tiene alguna pregunta sobre este proyecto, se puede comunicar conmigo al celular 320 779 1453.

Investigadora principal

Andrea Suárez Salazar

Andrea Suárez Salazar

AUTORIZACIÓN

He leído el procedimiento descrito arriba. La investigadora me ha explicado el estudio y ha contestado mis preguntas como padre/madre de familia y/o acudiente. Voluntariamente doy mi asentimiento para que mi hijo/hija participe en la investigación de Andrea Suárez Salazar titulada *Educación en casa (homeschooling) en Colombia: análisis del fenómeno educativo social desde un enfoque hermenéutico textual*. De igual manera, otorgo autorización a la investigadora para utilizar los resultados derivados de su participación (entrevista) en futuras publicaciones. He recibido copia de este procedimiento.

Firma del padre/madre de familia y/o acudiente

Fecha

5 Metódica para el análisis

En este apartado se describen las tres grandes fases que se tuvieron en cuenta para llevar a cabo el proceso de análisis de la información tomada de las fuentes documentales y humanas, el cual permitió la construcción de las redes temáticas (Attride Stirling, 2001). Estas fases son: (a) la reducción o desglose del texto; (b) la exploración del texto; y (c) la integración de dicha exploración. Si bien todos los momentos implican interpretación, en cada uno se logra un nivel de análisis más abstracto que lleva a la comprensión global del fenómeno de estudio.

Con el fin de diferenciar claramente dichos niveles de abstracción, se explicarán en detalle los seis pasos que las constituyen (Ver **Tabla 4. Fases de análisis propuestas por Attride Stirling (2001)**) y la manera en que particularmente se analizaron los datos en el presente estudio.

5.1 Fase A: Reducción o desglose del texto

Pese a que las técnicas de codificación son muchas y variadas, y que hay múltiples debates en torno a su homogenización y puesta en práctica, existe un consenso generalizado frente a la necesidad de reducir los datos como una primera estrategia importante en el desarrollo de una investigación cualitativa (Lee & Fielding, 1996). En este contexto, la codificación se considera una herramienta útil.

5.1.1 Paso 1. Codificar el material

Según la propuesta de Jennifer Attride Stirling (2001), el primer paso de la **Fase A** en un análisis de redes temáticas es reducir los datos. Esto se puede hacer desglosando el texto en secciones manejables y segmentos de texto significativos, con el uso de un marco de codificación.

Para este punto en particular, se ha utilizado un tipo de inteligencia artificial recientemente desarrollada por la herramienta ATLAS.ti llamada “Beta”, la cual permite extraer información crucial de forma rápida con el poder de *OpenAI*, así como condensar documentos y códigos complejos en resúmenes que permiten integrarse en memorandos y establecer vínculos versátiles entre datos de diversas fuentes (Ver **Figura 10. Paso 1 - Codificación de IA**).

Es importante mencionar que la herramienta “Beta” de ATLAS.ti codificó material de manera automática siguiendo la lógica del Procesamiento del Lenguaje Natural (PLN), por lo cual en esta fase no se contaba aún con un marco determinado de codificación claro para el trabajo de investigación.

5.1.1.1 (a) Diseñar un marco de codificación.

Con el fin de construir un libro de códigos que permitiera la organización y codificación de los datos de la presente investigación en el software ATLAS.ti, se decidió basar este paso específico del análisis en la propuesta de Strauss & Corbin (1998) explicada en su libro “*Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*”. Allí los autores definen el ‘proceso de codificación abierta’ como “un proceso analítico a través del cual los conceptos son identificados, y sus propiedades y dimensiones se descubren en los datos” (Strauss & Corbin, 1998, p. 101) y también proponen algunos términos que deben utilizarse a lo largo del trabajo para una mejor organización del proceso y del material en general.

Pese a que se busca definir los términos claramente en una fase preliminar, no puede desconocerse la existencia de fronteras difusas que pueden existir entre ellos y que permiten muchos puntos de encuentro a lo largo del proceso de análisis de información. A continuación se presentan dichos términos y la manera en la que son comprendidos en el estudio:

- El **contexto** es el fondo o situación condicional en que un evento se encuentra realizado. En el marco de la presente investigación, interesa de manera específica comprender el fenómeno de la educación en casa (*homeschooling*) en Colombia.
- Las **categorías** son los “conceptos que se desprenden del fenómeno”. En este caso, serían las tendencias o las experiencias *homeschoolers* más prominentes en el contexto colombiano, a saber:

Tabla 6
Códigos de categorías

Código	Tendencias o experiencias <i>homeschoolers</i> en Colombia
HSLA	<i>Homeschooling</i> libertario o anarquista
HSRAAD	<i>Homeschooling</i> de rendimiento académico, artístico o deportivo
HSCAT	<i>Homeschooling</i> católico
HSCRIS	<i>Homeschooling</i> cristiano o protestante
OEHS	Otro tipo de experiencias <i>homeschoolers</i>

- Las **propiedades** son “características de una categoría, la delimitación de la que se define y se le da un significado”. Para ilustrar una propiedad del *homeschooling* católico se podría preguntar, por ejemplo: “¿de qué manera podría diferenciarse el *homeschooling* católico del cristiano (protestante)?”. En este caso en particular, pueden existir fronteras difusas de las propiedades de una categoría que permiten que las personas se unan en vez de separarse.
- Las **dimensiones** son “el rango a través del cual las propiedades generales de una categoría varían, otorgando especificaciones a una categoría y una variación significativa a la teoría”. Para el caso de la presente investigación, las dimensiones serán expresadas en forma de temas que serán explicados en el **Paso 2. Identificar temas**.
- Las **subcategorías** son “conceptos que pertenecen a una categoría, concediéndole una especificación y clarificación mayor”. Para el caso de las fuentes de información documentales, las subcategorías son entendidas como los subgrupos de las páginas web o redes sociales; y para el caso de las fuentes de información humanas, son los subgrupos de participantes. Los detalles de la codificación de subcategorías se presentan a continuación:

Tabla 7

Códigos de subcategorías para las fuentes de información documentales

Código	Subgrupos de páginas web
RED	Redes
BLO	Blogs
CSV	Colegios semipresenciales y virtuales
CIC	Currículos internacionales adaptados para Colombia

Tabla 8

Códigos de subcategorías para las fuentes de información humanas

Código	Subgrupos de participantes
LID	Líderes de redes <i>homeschoolers</i>
ABES	Autores de blogs o escritores
RCSV	Rectores de colegios semipresenciales y virtuales
PF	Padres de familia
NNAJ	Niños, niñas, adolescentes y jóvenes

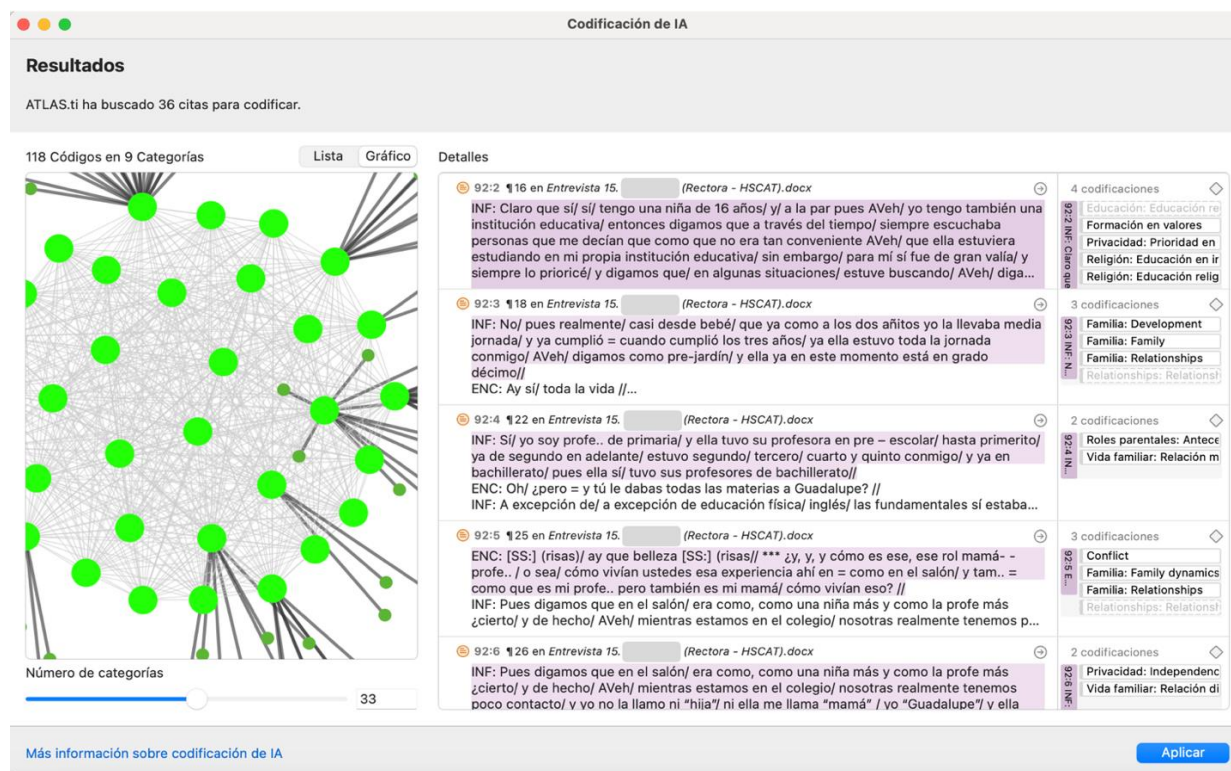
- Los **conceptos** son “bloques construidos de la teoría”. En esta investigación, son presentados a manera de capítulos, uno por cada tendencia o experiencia *homeschooler* investigada.

5.1.1.2 (b) Dividir texto en segmentos de texto usando el marco de codificación.

Segmentar los textos es un procedimiento comúnmente utilizado cuyos paralelos se encuentran fácilmente en la literatura (Bryman & Burgess, 2002; Miles & Huberman, 1994; Ritchie & Spencer, 1994). Con el fin de diseccionar el texto a analizar utilizando el marco de codificación descrito en el punto anterior, fue necesario aplicar los códigos a los datos en segmentos de texto. Estos últimos debían ser significativos y manejables, de modo que podían ser citas, pasajes largos, frases cortas o palabras sueltas que se consideraran necesarios para un análisis particular.

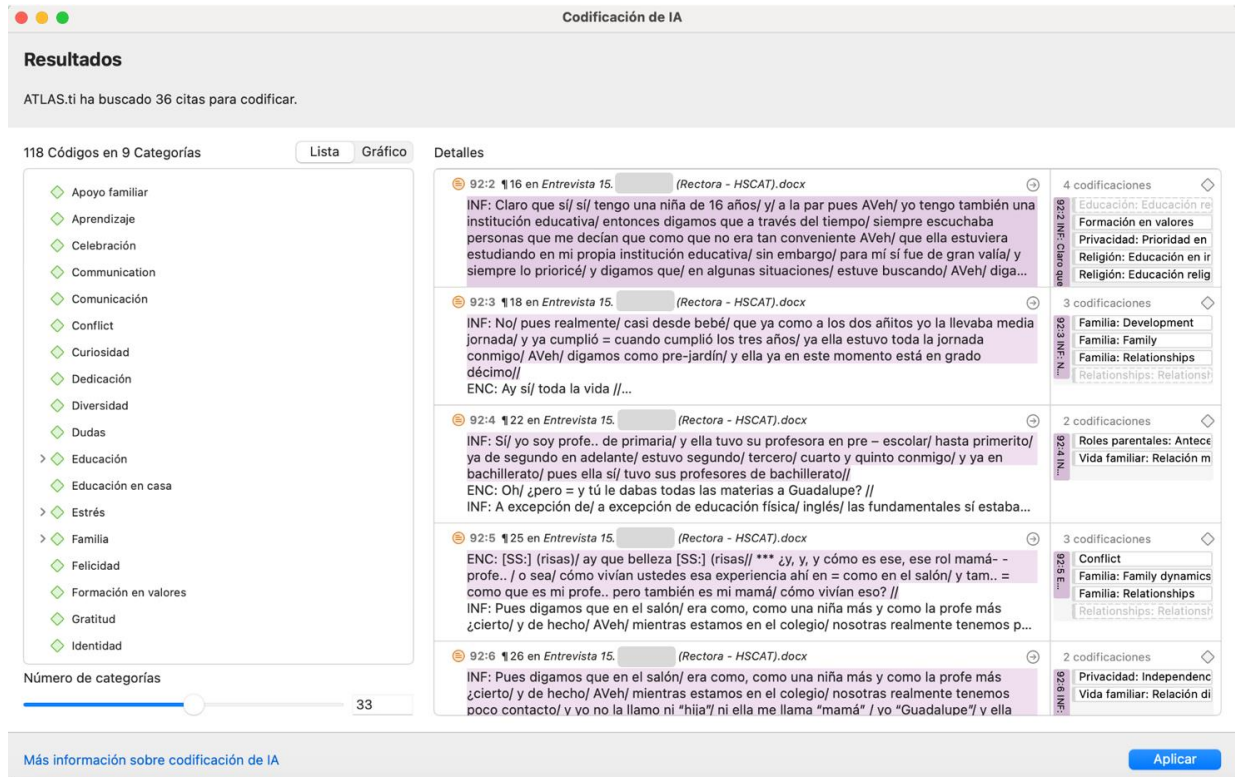
A continuación se presentan cinco recortes de pantalla (**Figuras 10, 11, 12, 13 y 14**) en los cuales se evidencia este primer paso de codificación de material en ATLAS.ti tanto de manera automática (con ayuda de la IA) como de manera manual:

Figura 12
Paso 1 - Codificación de IA (Vista de gráfico)



Nota. Ejemplo de pasajes largos y cortos segmentados y codificados con IA, acompañado de vista de gráfico de categorías (redes). Recorte de pantalla de ATLAS.ti (2024).

Figura 13
Paso 1 - Codificación de IA (Vista de lista)



Nota. Ejemplo de pasajes largos y cortos segmentados y codificados con IA, acompañado de vista de lista de categorías. Recorte de pantalla de ATLAS.ti (2024)⁶¹.

⁶¹ El nombre real del participante ha sido cubierto por un recuadro gris para proteger su identidad.

Listado de la forma en la que automáticamente la IA codifica segmentos de texto siguiendo la lógica del PLN:

Figura 14

Paso 1 - Listado de códigos de AI (AI Codes)

Grupos de códigos (1)			
AI Codes	433		
Adolescencia	7	Certificación	4
Adolescencia: Adolescence	1	Comprensión	2
Adolescencia: Competitive	1	Comunicación	15
Adolescencia: Conflict	1	Confusión	25
Adolescencia: Eager	1	Crecimiento personal (2)	4
Adolescencia: Excited	1	Curiosidad	4
Adolescencia: Exhaustion	1	Deporte	5
Adolescencia: Goal-setting	1	Desarrollo personal	198
Adolescencia: Interest	1	Desarrollo personal: Actividades diarias	1
Adolescencia: Knowledge gap	1	Desarrollo personal: Actividades semanales	1
Adolescencia: Passion	0	Desarrollo personal: Actividades sociales	1
Adolescencia: Research gap	1	Desarrollo personal: Adaptación	3
Apoyo familiar	3	Desarrollo personal: Aislamiento social	1
Aprendizaje	5	Desarrollo personal: Alimentación	2
Autoconfianza	2	Desarrollo personal: Ambigüedad	2
Autodidacta	3	Desarrollo personal: Análisis de datos	0
Autoexploración	1	Desarrollo personal: Apoyo económico	1
Cambio de vida	1	Desarrollo personal: Aprecio de la estructura	1
Carrera	17	Desarrollo personal: Aspiraciones personales	1
Carrera: Ambición	1	Desarrollo personal: Autenticidad	0
Carrera: Carrera deportiva	1	Desarrollo personal: Auto-cuidado	0
Carrera: Compromiso	2	Desarrollo personal: Auto-reflexión	3
Carrera: Desafío	2	Desarrollo personal: Autoconciencia	1
Carrera: Esfuerzo	3	Desarrollo personal: Autoconocimiento	1
Carrera: Límites	1	Desarrollo personal: Autodescubrimiento	2
Carrera: Logro	1	Desarrollo personal: Autodeterminación	1
		Desarrollo personal: Búsqueda de apoyo	1
		Desarrollo personal: Búsqueda de aprobación	1

Nota. Códigos de AI extraídos automáticamente de la entrevista 13. Recorte de pantalla de ATLAS.ti (2024)⁶².

⁶² Al tratarse de un paso que realiza un tipo de inteligencia artificial de manera automática, nótese en las Figuras 10, 11 y 12 la aparición de códigos en inglés y en español, así como la creación automática de posibles categorías y subcategorías, marcadas con el signo de puntuación “ : ” (dos puntos).

Creación manual de categorías en ATLAS.ti siguiendo el marco de codificación:

Figura 15

Paso 1 - Creación manual de categorías

- > ● 6.1. HSLA - Homeschooling libertario o anarquista
- > ● 6.2. HSRAAD - Homeschooling de rendimiento académico, artístico y deportivo
- > ● 6.3. HSCAT - Homeschooling católico
- > ● 6.4. HSCRIS - Homeschooling cristiano
- > ● 6.5. OEHS - Otras experiencias homeschoolers

Marcaje manual de subcategorías de las fuentes de información humanas en ATLAS.ti siguiendo el marco de codificación y teniendo en cuenta los nombres específicos de las personas entrevistadas según su categoría⁶³:

Figura 16

Paso 1 - Marcaje manual de subcategorías de las fuentes de información humanas

- ▼ 1. Homeschooling libertario o anarquista (4 entrevistas)
 - > 80 Entrevista 4. [REDACTED] (LID - HSLA).docx
 - > 81 Entrevista 5. [REDACTED] (PF - HSLA).docx
 - > 85 Entrevista 9. [REDACTED] (LID - HSLA).docx
 - > 88 Entrevista 11. [REDACTED] (NNAJ - HSLA).docx
- ▼ 2. Homeschooling de rendimiento académico, artístico o deportivo (4 entrevistas)
 - > 78 Entrevista 2. [REDACTED] (LID - HSRAAD).docx
 - > 82 Entrevista 6. [REDACTED] (PF - HSRAAD).docx
 - > 84 Entrevista 8. [REDACTED] (PF - HSRAAD).docx
 - > 91 Entrevista 14. [REDACTED] (NNAJ - HS RAAD).docx
- ▼ 3. Homeschooling católico (4 entrevistas)
 - > 77 Entrevista 1. [REDACTED] (LID - HSCAT).docx
 - > 92 Entrevista 15. [REDACTED] (RCSV - HSCAT).docx
 - > 94 Entrevista 17. [REDACTED] (NNAJ - HSCAT).docx
 - > 96 Entrevista 19. [REDACTED] (ABES - HSCAT).docx
- ▼ 4. Homeschooling cristiano (5 entrevistas)
 - > 79 Entrevista 3. [REDACTED] (LID - HSCRIS).docx
 - > 83 Entrevista 7. [REDACTED] (PF - HSCRIS).docx
 - > 86 Entrevista 10. [REDACTED] (PF - HSCRIS).docx
 - > 89 Entrevista 12. [REDACTED] (RCSV - HSCRIS).docx
 - > 90 Entrevista 13. [REDACTED] (NNAJ - HSCRIS).docx
- ▼ 5. Otras experiencias homeschoolers (3 entrevistas)
 - > 93 Entrevista 16. [REDACTED] (PF - OEHS).docx
 - > 95 Entrevista 18. [REDACTED] (ABES - OEHS).docx
 - > 97 Entrevista 20. [REDACTED] (LID - OEHS).docx

Nota. Grupos de documentos marcados manualmente por subcategorías. Recorte de pantalla de ATLAS.ti (2024)⁶⁴.

⁶³ Los nombres reales de los participantes han sido cubiertos por un recuadro gris oscuro para proteger su identidad.

⁶⁴ A cada entrevista que fue cargada al software se le asignó un número seguido del nombre del participante, el código acordado para su rol y el código asignado para el tipo de experiencia *homeschooler* para la cual fue seleccionado.

Como se evidencia en las figuras precedentes, en este paso se identificaron los constructos más destacados de los textos a analizar (de manera automática) y se les dio forma en un conjunto finito de códigos (de manera manual) que eran lo suficientemente discretos para evitar la redundancia y lo suficientemente globales para ser significativos, como es sugerido en la metodología propuesta para este análisis (Attride Stirling, 2001, p. 394).

5.1.2. Paso 2. Identificar temas

5.1.2.1 (a) Definir los temas abstractos de los segmentos de texto codificados.

Una vez finalizado el *Paso 1* de codificación de la totalidad del texto de manera automática y manual, se procedió a leer, releer y revisar con cuidado los segmentos de texto a los cuales fue asignado cada código (o grupo de códigos relacionados). Esto con el fin de extraer los temas destacados, comunes o significativos en los segmentos de texto codificados.

Este procedimiento permitió replantear la lectura del texto y volver sobre él una y otra vez, lo que conllevó a la identificación de patrones y estructuras subyacentes. Fue un proceso que tomó no solamente tiempo sino también cierto nivel de manejo técnico inicial de la herramienta ATLAS.ti, por cuanto la revisión implicó fusionar códigos, moverlos en carpetas, renombrar algunos de ellos, editarlos e incluso suprimirlos.

Como resultado de este ejercicio específico, los 30 temas que fueron abstraídos manualmente gracias a la lectura y relectura de los segmentos de texto codificados en el *Paso 1* fueron los siguientes:

Tabla 9

Paso 2 - Identificación de temas abstractos

Código	Temas
RH	Reseña histórica
DEF	Defensores
DET	Detractores
AUT	Autores
PRI	Principios
DES	Desafíos
FAM	Familia
INF	Infancia

ADO	Adolescencia
REL	Religión
APR	Aprendizaje
ENS	Enseñanza
LYC	Literatura y cultura
AYV	Arte y vida
TPL	Trámites o procesos legales
AM	Aspectos multiculturales
TIE	Tiempos
ESP	Espacios
CON	Contenidos
MYE	Métodos y estrategias
EYR	Evaluación y retroalimentación
PE	Problemas del estudiante
PO	Problemas del orientador
ESE	Emociones o sentimientos del estudiante
ESO	Emociones o sentimientos del orientador
IE	Intereses del estudiante
IO	Intereses del orientador
LE	Logros del estudiante
LO	Logros del orientador
RI	Relaciones interpersonales

5.1.2.2 (b) Refinar los temas.

Con el fin de depurar los temas para que fuesen más específicos, no repetitivos y lo suficientemente amplios como para encapsular un conjunto de ideas contenidas en numerosos segmentos de texto, se redujo el listado de temas anterior a un conjunto más manejable de temas que se presentan a modo de resumen. Este paso fue particularmente minucioso y constituyó un reto puesto que se debía prestar mucha atención a los detalles conceptuales.

Así, tanto el proceso de identificación de temas como su depuración o refinamiento requirieron una gran cantidad de trabajo interpretativo. A medida que surgían, era imperativo moldearlos y trabajarlos para dar cabida a segmentos de texto nuevos, a nuevas fusiones y a nuevas relaciones entre ellos. Este proceso de refinamiento, por supuesto, también implicó la creación de nuevos códigos.

A continuación se presenta el listado final creado a partir de la unión de algunos temas:

Tabla 10*Paso 2 - Refinación de temas abstractos*

Código	Temas
RH	Reseña histórica ⁶⁵
PF	Principios fundacionales ⁶⁶
PJC	Posicionamiento jurídico y cultural ⁶⁷
FO-RET	Relación espacio-tiempo ⁶⁸
FO-CD	Formas de organización Componente didáctico ⁶⁹
FO-FS	Formas sociales ⁷⁰

5.1.3. Paso 3. Construir las redes temáticas

Después de haber refinado los 30 temas abstractos inicialmente identificados (**Tabla 8**) y haberlos reducido a 4 (el último “*Formas de organización*” con tres subtemas) (**Tabla 9**), se procedió a elaborar las redes temáticas correspondientes a cada experiencia *homeschooler*. Para ello, se debieron seguir los siguientes momentos:

5.1.3.1 (a) Organizar los temas.

Los cuatro temas derivados de las entrevistas fueron ensamblados en agrupaciones similares y coherentes con ayuda de carpetas en ATLAS.ti, en función de su contenido y algunos fundamentos teóricos planteados para el presente estudio. Para ello, se tuvo en cuenta que estas agrupaciones se convertirían posteriormente en las redes temáticas. Lo anterior quiere decir que la creación de dichas carpetas fue intencional, puesto que cada agrupación dio como resultado la elaboración de un *Tema*

⁶⁵ En este tema se incluyen segmentos de texto relacionados con las trayectorias específicas de cada tendencia *homeschooler*, así como lo relacionado con los defensores y los detractores de cada una de ellas.

⁶⁶ Este tema incluye los autores que dan sustento teórico a cada tendencia, sus desafíos y las concepciones filosóficas que se tienen en torno a la familia, la infancia, la adolescencia, la religión, el aprendizaje, la enseñanza, la literatura, la cultura, el arte y la vida en general.

⁶⁷ Este tema incluye fragmentos de texto relacionados con diversos trámites o procesos legales, así como aspectos multiculturales.

⁶⁸ Este tema incluye fragmentos de texto que hacen referencia a los tiempos y rutinas de la educación en casa, así como a los espacios en los que se lleva el proceso educativo.

⁶⁹ En este tema se incorporan segmentos de texto relacionados con los contenidos, los métodos y las estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como lo relacionado con la evaluación y la retroalimentación.

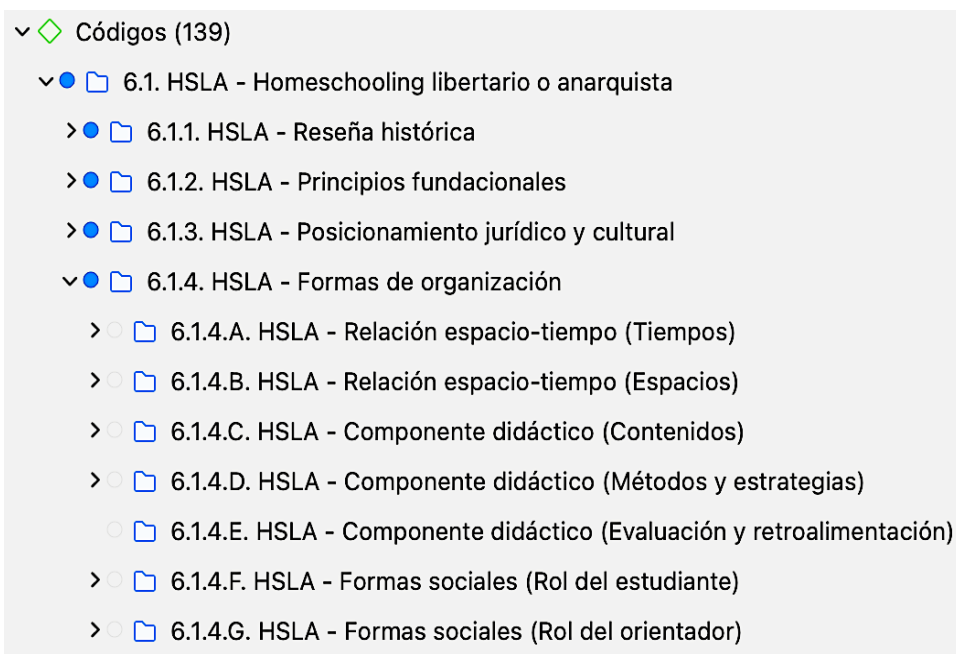
⁷⁰ En este tema se tienen en cuenta aquellos fragmentos de texto que hacen referencia a los problemas, las emociones, los sentimientos, los intereses, los logros y las relaciones interpersonales asociadas al rol de quien es educado en casa (estudiante), así como al rol de quien educa en casa (orientador).

global distinto, respaldado por *Temas básicos* y *Temas organizadores* discretos, los cuales se explicarán con mayor detalle más adelante.

A continuación se muestra un recorte de pantalla en ATLAS.ti de la creación manual de las carpetas que permitieron la organización de los temas, para el caso del *Homeschooling libertario o anarquista*:

Figura 17

Paso 3 - Organización de temas



Nota. Grupos de códigos creados manualmente para la organización de los temas por cada experiencia *homeschooler*. Recorte de pantalla de ATLAS.ti con el ejemplo de *HSLA – Homeschooling libertario o anarquista* (2024)⁷¹.

5.1.3.2 (b) Seleccionar los temas básicos.

Los temas precedentes que fueron derivados de las entrevistas y reunidos en carpetas en ATLAS.ti, se nombraron como *Temas básicos* (Ver definición de *Tema básico* en el apartado 4.2.1. *Análisis temático*). Esto constituye un cambio de nombre del conjunto original de temas, pero es útil para representar una división conceptual entre la identificación de temas y la creación de las redes

⁷¹ Es necesario aclarar que el mismo procedimiento de organización fue realizado en ATLAS.ti para cada una de las experiencias *homeschoolers*.

temáticas posteriores. En este momento en particular, fue necesario expresar los temas en frases-resumen (es decir, oraciones completas, cortas y concretas), a partir de los asuntos específicos discutidos por tema y codificados de manera detallada en ATLAS.ti.

A continuación se presenta la tabla-resumen del proceso de selección y escritura de temas básicos para el caso del *Homeschooling libertario o anarquista*:

Tabla 11

*Paso 3 - Selección de temas básicos (Ej. Homeschooling libertario o anarquista - Reseña histórica)*⁷²

(Códigos) Temas	Asuntos discutidos	Temas básicos
(RH) Reseña histórica	Movimiento desescolarizador americano	El <i>homeschooling libertario o anarquista</i> está inspirado en los principios planteados por los primeros desescolarizadores de Estados Unidos en las décadas del 60 y 70
	Origen del movimiento <i>homeschooler</i> en Colombia	La ausencia de registros complejiza el tener claridad sobre los inicios de este fenómeno educativo en el país
	Ausencia de registros Censos	
	Discusión con expertos	Los congresos, las mesas técnicas y las redes de apoyo son oportunidades para discutir con expertos y compartir con otros
	Congresos	
	Mesas técnicas	
	Redes de apoyo	
	Comunidades en línea	El internet como forma de entrada y expansión del fenómeno del <i>homeschooling</i> al país
	Internet	
	Blog	
	Podcast	Los líderes <i>homeschoolers</i> libertarios o anarquistas se autoperceben como militantes con experiencia a nivel nacional e internacional
	Líder <i>homeschooler</i> como militante	
	Experiencia nacional e internacional	Los líderes <i>homeschoolers</i> sienten orgullo ante sus logros y malestar emocional en el rompimiento de relaciones interpersonales.
Emociones y sentimientos de los líderes <i>homeschoolers</i>		
Educación alternativa		
Educación sin escuela		

⁷² El mismo proceso fue realizado con cada una de las experiencias *homeschoolers*. Así, los temas básicos de una experiencia pueden ser sustancialmente distintos de las demás.

5.1.3.3 (c) Reorganizar en temas organizadores.

En este paso fue necesario releer cada una de las entrevistas correspondientes a cada experiencia *homeschooler* con el fin de identificar y nombrar los problemas subyacentes en *Temas organizadores* (Ver definición de *Tema organizador* en el apartado 4.2.1. *Análisis temático*).

Este paso de reorganización implica, por tanto, agrupar los *Temas básicos* en *Temas organizadores* más amplios, con el fin de llegar más adelante a los *Temas globales* (Ver segunda columna en la **Tabla 11**).

5.1.3.4 (d) Deducir los temas globales.

A la luz de los *Temas básicos*, se resumieron las principales afirmaciones, proposiciones, argumentos, aseveraciones o suposiciones de que tratan los *Temas organizadores*. Estas afirmaciones constituyen el *Tema global* de la red: la metáfora central y principal que resume el punto principal del texto (Ver definición de *Tema global* en el apartado 4.2.1. *Análisis temático* y tercera columna en la **Tabla 11**).

A continuación, se presenta la tabla-resumen del proceso de creación de *Temas organizadores* y *Temas globales* para el caso del *Homeschooling* libertario o anarquista en el tema de *Reseña histórica*, a manera de ejemplo:

Tabla 12

Paso 3 - Selección de temas básicos, reorganización en temas organizadores y deducción de temas globales. (Ej. Homeschooling libertario o anarquista - Reseña histórica)

Temas básicos	Temas organizadores	Temas globales
El <i>homeschooling</i> libertario o anarquista está inspirado en los principios planteados por los primeros desescolarizadores de Estados Unidos en las décadas del 60 y 70	Movimiento desescolarizador americano	El origen del <i>homeschooling</i> en Colombia como resultado de la influencia americana de la desescolarización
La ausencia de registros complejiza el tener claridad sobre los inicios de este fenómeno educativo en el país	Inicios en Colombia	
Los congresos, las mesas técnicas y las redes de apoyo son oportunidades para discutir con expertos y compartir con otros	Discusión con expertos	
El internet como forma de entrada y expansión del fenómeno del <i>homeschooling</i> al país El internet como forma de entrada y expansión del fenómeno del <i>homeschooling</i> al país	Internet	
Los líderes <i>homeschoolers</i> libertarios o anarquistas se autoperciben como militantes con experiencia a nivel nacional e internacional	Líder <i>homeschooler</i> como militante con	

Los líderes <i>homeschoolers</i> sienten orgullo ante sus logros y malestar emocional en el rompimiento de relaciones interpersonales.	emociones y sentimientos
Los términos “educación alternativa”, “educación sin escuela” o “educación informal” son los términos más comunes para designar esta experiencia <i>homeschooler</i>	Educación alternativa

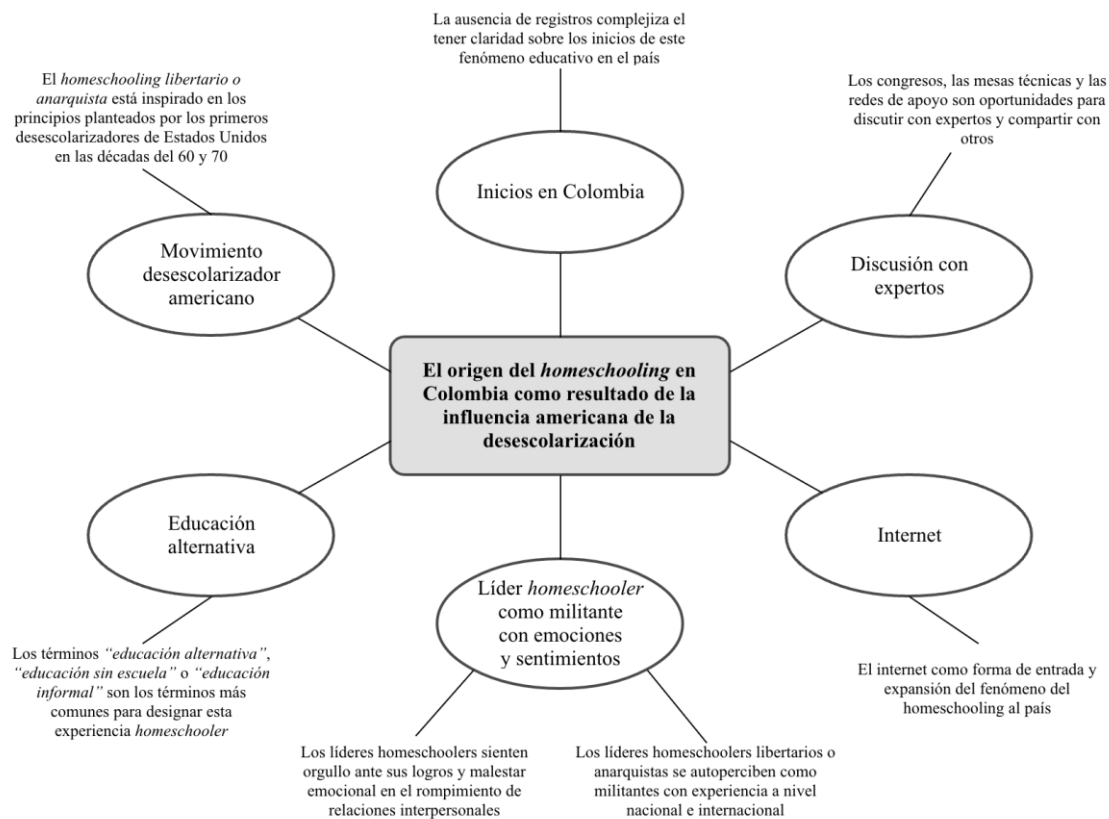
5.1.3.5 (e) Ilustrar como redes temáticas.

Una vez que los *Temas básicos*, los *Temas organizadores* y los *Temas globales* estuvieron preparados, se procedió a ilustrarlos como representaciones no jerárquicas similares a una red. Por cada tema global correspondiente a cada experiencia *homeschooler* se ha producido una red temática.

A continuación se presenta la red temática creada para el tema global “*El origen del homeschooling en Colombia como resultado de la influencia americana de la desescolarización*”, al cual se ha llegado mediante el análisis del primer tema “*Reseña histórica*”:

Figura 18

Ejemplo de red temática 1 - Homeschooling libertario o anarquista (Reseña histórica)



5.1.3.6 (f) Verificar y perfeccionar las redes temáticas.

Los segmentos de texto relacionados con cada tema básico fueron nuevamente revisados y con este ejercicio se trató de asegurar de que los temas globales, los temas organizadores y los temas básicos realmente reflejaran los datos. De igual manera, se verificó que los datos respaldaran los temas básicos, organizadores y globales (ajustes en doble vía).

En este punto es importante recordar que las redes temáticas se crearon trabajando desde la periferia de los temas básicos hacia el interior de los temas globales, puesto que el objetivo era resumir temas particulares para crear temas más amplios y unificadores que condensaran los conceptos e ideas mencionados en un nivel inferior.

A manera de resumen de la **Fase A**, y partiendo de las seis redes temáticas de la experiencia del *Homeschooling* libertario o anarquista, se observó que:

- de los 4 temas abstractos (**Tabla 9**), fueron discutidos 93 asuntos codificados en segmentos de texto específicos,
- de esos 93 asuntos, se establecieron 40 temas básicos,
- a partir de dichos 40 temas básicos, se crearon 34 temas organizadores, y finalmente,
- se definieron 6 temas globales para la construcción de 6 redes temáticas constituyentes de la experiencia de educar en casa desde una perspectiva libertaria o anarquista.

En el caso de la presente investigación, el análisis centró especial interés en temas discursivos comunes a todos los entrevistados (líderes de redes *homeschoolers*, autores de libros o blogs, rectores de colegios semipresenciales y virtuales, padres de familia y niños, niñas, adolescentes y jóvenes). Este criterio de selección no pretendía atribuir un mayor valor explicativo general a los temas sobre una base cuantitativa; simplemente permitió centrar la atención en temas comunes, homogéneos y populares, que eran el interés específico de este estudio.

5.2. Fase B: Exploración del texto

Una vez finalizado el proceso de verificación y perfeccionamiento de las redes temáticas construidas con base en las entrevistas realizadas a los participantes (fuentes humanas), fue importante tomar los protocolos de revisión documental de las páginas web diligenciados en su totalidad (fuentes documentales). Estos contenían información valiosa acerca de la estructura y del contenido de 20 páginas

web de varios tipos: redes de familias educadoras en casa en el país, blogs, colegios semipresenciales y virtuales, y currículos internacionales adaptados al contexto colombiano.

Estos protocolos permitieron una fase de exploración del texto más completa, por cuanto contribuyeron a una mejor y más amplia comprensión de los discursos expresados por los participantes previamente.

La **Fase B** se leerá con más detalle en el **Capítulo 6. Análisis e interpretación de los resultados**, en el cual se mostrará el resultado de la exploración de los textos analizados en su totalidad. Aquí solamente se presenta, de manera sucinta, en qué consistió cada momento de la exploración.

5.2.1. Paso 4. Describir y explorar las redes temáticas

En este paso se describen y exploran las redes. Al ser la primera parte de la etapa de análisis B, se alcanzó un mayor nivel de abstracción en el proceso analítico y también se profundizó en el significado de los textos analizados. En este momento no solamente fue necesario volver a las entrevistas originales e interpretarlas con la ayuda de las redes, sino además leer con detalle los protocolos de revisión documental. Estos últimos aportaron elementos valiosos a la descripción general de las redes, complementando algunos de sus elementos compositivos.

5.2.1.1 (a) Describir la red.

Tomando cada red por turno y según cada experiencia *homeschooler*, se describió su contenido apoyando la descripción con segmentos de texto (citas textuales y parafraseadas tomadas de las entrevistas y de las páginas web)⁷³. Para este momento de descripción del contenido, se realizó un primer borrador en texto para cada red (el cual no es presentado como ejemplo de manera específica en este informe final). Es importante aclarar en este punto que de cada experiencia *homeschooler* se crearon 6 redes temáticas, para un total de 30.

Adicionalmente, es necesario aclarar que esta descripción detallada fue también posible gracias a la previa elaboración de “comentarios” y “memos” en el Software ATLAS.ti para el caso de las

⁷³ De las cuatro estrategias para disfrazar material de identificación que sugiere el Manual de Publicación APA en su séptima edición (2020) en su Sección 1.19. Proteger la confidencialidad, en el presente trabajo solamente se utilizan la segunda y la cuarta. Estas consisten en limitar la descripción de características específicas de los participantes y en usar descripciones compuestas, respectivamente. Este proceso de ocultamiento de la información de identificación se hizo con cuidado “porque es esencial no cambiar las variables de una manera que lleve a los lectores a sacar conclusiones falsas” (Sweeney et al., 2015). Los detalles del tema deben omitirse sólo si no son esenciales para el fenómeno que se describe. (Manual de publicación de la Asociación Estadounidense de Psicología (7ª Ed.), 2020, p. 22)

entrevistas, y en los documentos de Word para el caso de los protocolos de revisión documental. Esta elaboración previa de memos se realizó siguiendo la propuesta teórica-metodológica de Strauss & Corbin (1998), quienes definen el término “memorando” o “memo” como un tipo muy especializado de registros escritos; es decir, “aquellos que contienen los productos del análisis o instrucciones para el analista. Su objetivo es ser analítico y conceptual más que descriptivo” (Strauss & Corbin, 1998, p. 217).

Según esta propuesta, lograron redactarse de manera temprana -y como parte del proceso de preescritura- comentarios y memos interpretativos en ATLAS.ti (entrevistas) y en Word (protocolos), teniendo en cuenta las siguientes definiciones:

- **Memos:** registros escritos de análisis que pueden variar en tipo y forma.
- **Notas de código:** memos que contienen los productos reales de los tres tipos de codificación: abierta, axial y selectiva.
- **Notas teóricas:** memos de sensibilización y resumen que contienen los pensamientos e ideas de un analista sobre el muestreo teórico y otras cuestiones.
- **Notas operativas:** memos que contienen instrucciones de procedimiento y recordatorios. (Strauss & Corbin, 1998b, p. 217)

5.2.1.2 (b) Explorar la red.

A medida que se tejía una descripción textual por red temática, fue importante explorar y notar los patrones subyacentes que comenzaron a aparecer. De manera concreta, en este *Paso 4* se regresó al texto original, pero en lugar de leer todo de manera lineal, el texto se leyó a través de los *temas globales*, los *temas organizadores* y los *temas básicos*. Las redes se leyeron en orden secuencial (en el sentido de las agujas del reloj) para facilitar la presentación y comprensión del material. En este *Paso 4* se reunieron los datos y su interpretación, de forma tal que la elaboración del análisis para los lectores finales del trabajo fuese más comprensible.

En esta fase de exploración, se tuvo especial cuidado de escribir los textos utilizando únicamente los nombres ficticios asignados a cada uno de los participantes, los cuales fueron elegidos por ser los más comunes en Colombia en el 2021 según la Registraduría Nacional⁷⁴ y a través de una búsqueda

⁷⁴ <https://www.registraduria.gov.co/Conozca-la-lista-de-los-nombres-mas-registrados-en-Colombia-durante-el-2021.html>.

superficial en Google en los años posteriores. Los nombres ficticios utilizados no eran esenciales, debido a que el resultado deseado era solamente mejorar aún más la confidencialidad⁷⁵.

En este momento exploratorio también es importante aclarar que, pese a que algunos participantes habían sido elegidos intencional y esencialmente para, de alguna manera, representar cada una de las experiencias *homeschoolers*, algunas de sus intervenciones se incluyeron cuidadosamente en otras secciones de los resultados. Dicha inclusión se hizo solamente en los casos específicos en los cuales se consideraron pertinentes para ampliar, dilucidar o explicar mejor algún tema básico, organizador o global.

5.2.2. Paso 5. Resumir las redes temáticas

Una vez que cada red temática construida dentro de cada experiencia *homeschooler* fue descrita y explorada en su totalidad de manera individual y de manera conjunta (6 por cada experiencia), se realizó un resumen de los principales temas y patrones que las caracterizaron. El objetivo de este momento fue resumir los temas esenciales que surgieron en la descripción de las redes y comenzar a hacer explícitos los patrones que emergieron en la exploración.

El texto resumen presentado de manera explícita al finalizar la exploración de las 6 redes temáticas que hicieron parte de cada experiencia *homeschooler* fue muy útil en el proceso analítico e hizo que la interpretación fuera más convincente (Ver punto 6.1.5. Caracterización resumida del *homeschooling* libertario o anarquista, a manera de ejemplo del *Homeschooling libertario o anarquista*).

5.3. Fase C: Integración de la exploración

La integración final de la exploración que busca la **Fase C** de la presente metodología de análisis se presenta de manera más profunda en el **Capítulo 7. Conclusiones**. El objetivo específico de este momento fue tomar los hallazgos conceptuales clave en los resúmenes de cada red temática y agruparlos en una historia cohesiva relacionándolos con las preguntas originales y la base teórica de la investigación.

⁷⁵ Con base en la metodología de la investigación titulada: “*Parental Perspectives on Homeschooling music curricula*” llevada a cabo por Anders (2023), se creó un documento con números los cuales fueron asignados aleatoriamente a los nombres. Si bien algunos de los participantes declararon inicialmente que no veían necesario el uso de un nombre ficticio, no solamente estuvieron de acuerdo con el proceso, sino que, incluso, algunos de ellos sintieron que la asignación del seudónimo les permitiría hablar más libremente (Anders, 2023, p. 71).

De igual manera, se tuvo especial cuidado de que las citas fuesen ilustrativas, sucintas y representativas, siguiendo las sugerencias de Lingard (2019) en su trabajo: “*Beyond the default colon: Effective use of quotes in qualitative research*”. Para ello, se realizaron elipsis y paráfrasis, sin alterar el significado de las intervenciones originales (Lingard, 2019).

5.3.1. Paso 6. Interpretar patrones

Para este último paso, fue necesario reunir las deducciones en los resúmenes de todas las redes y la teoría relevante, para explorar los temas, conceptos, patrones y estructuras importantes que surgieron en el texto.

6 Análisis e interpretación de los resultados

La construcción del presente capítulo se ha logrado siguiendo los pasos de la metodología de redes temáticas propuestos por Attride Stirling (2001) en su **Fase B** (Ver 5.2. Fase B: Exploración del texto). En esencia, se ha tomado cada una de las experiencias *homeschoolers* por separado y se han analizado y descrito las redes temáticas resultantes, así:

- **Reseña histórica:** este primer apartado apunta a la **perspectiva conceptual** de la experiencia de educación en casa específica, por cuanto pretende hacer una descripción histórica de la misma, destacando tanto defensores como detractores.
- **Principios fundacionales:** el segundo apartado hace alusión a la **perspectiva filosófica**, debido a que aborda los principios fundacionales, la filosofía y los enfoques subyacentes a la práctica de cada experiencia.
- **Posicionamiento jurídico y cultural:** el tercer apartado se refiere a la **perspectiva jurídica y cultural**. Hace mención no solamente de normas o leyes que son discutidas, sino además de su posicionamiento cultural; es decir, se relaciona con las percepciones u opiniones personales o colectivas de cada forma en particular de vivir la experiencia de educar o ser educado en casa.
- **Formas de organización:** el cuarto apartado de cada sección tiene que ver con la **perspectiva pedagógica**. Esta última es la perspectiva más completa puesto que contempla las formas de organización de cada experiencia *homeschooler* en el territorio nacional, a saber: (a) la relación espacio-tiempo (tiempos y espacios), (b) el componente didáctico (contenidos, métodos y estrategias, y estrategias de evaluación y retroalimentación) y (c) las formas sociales (rol del estudiante y del orientador).
- **Caracterización resumida:** para finalizar, se incluye un breve resumen de cada experiencia que destaca los aspectos más relevantes del análisis.

6.1 *Homeschooling* libertario o anarquista

“Aprender cosas de manera natural, libre y espontánea” con el fin de “ser realmente feliz en la vida” y “llegar al pleno de la realización personal” constituye el ideal más marcado de este tipo de tendencia *homeschooler* en Colombia. Para comprenderla mejor, se realizaron cuatro entrevistas a personas cuyos roles, experiencias de vida y modos particulares de pensar se relacionan con una postura libertaria, anarquista o radical del *homeschooling*. A este perfil de participantes se les ha denominado, para el caso de la presente investigación, “los libertarios o anarquistas”. De igual manera, se analizaron cuatro páginas web colombianas (blogs) que reafirman o de alguna manera dan cuenta de esta postura ideológica en internet.

La presente sección describe, en términos generales, los eventos históricos que han permitido la expansión de esta forma particular de concebir la educación en casa en el país, así como sus principios fundacionales en clave de filosofías e ideologías subyacentes a las prácticas *homeschoolers* libertarias. También trata acerca de su posicionamiento jurídico y cultural en el contexto nacional y, por último, presenta las características de su componente didáctico o pedagógico. Cada uno de estos cuatro aspectos está acompañado de una tabla que expresa temas básicos, temas organizadores y un tema global, al igual que una red temática que condensa la información para mayor claridad del lector (Stirling, 2011). Al finalizar la sección, se presenta una caracterización genérica de esta experiencia *homeschooler* de manera resumida.

6.1.1 *Reseña histórica*

Tabla 13

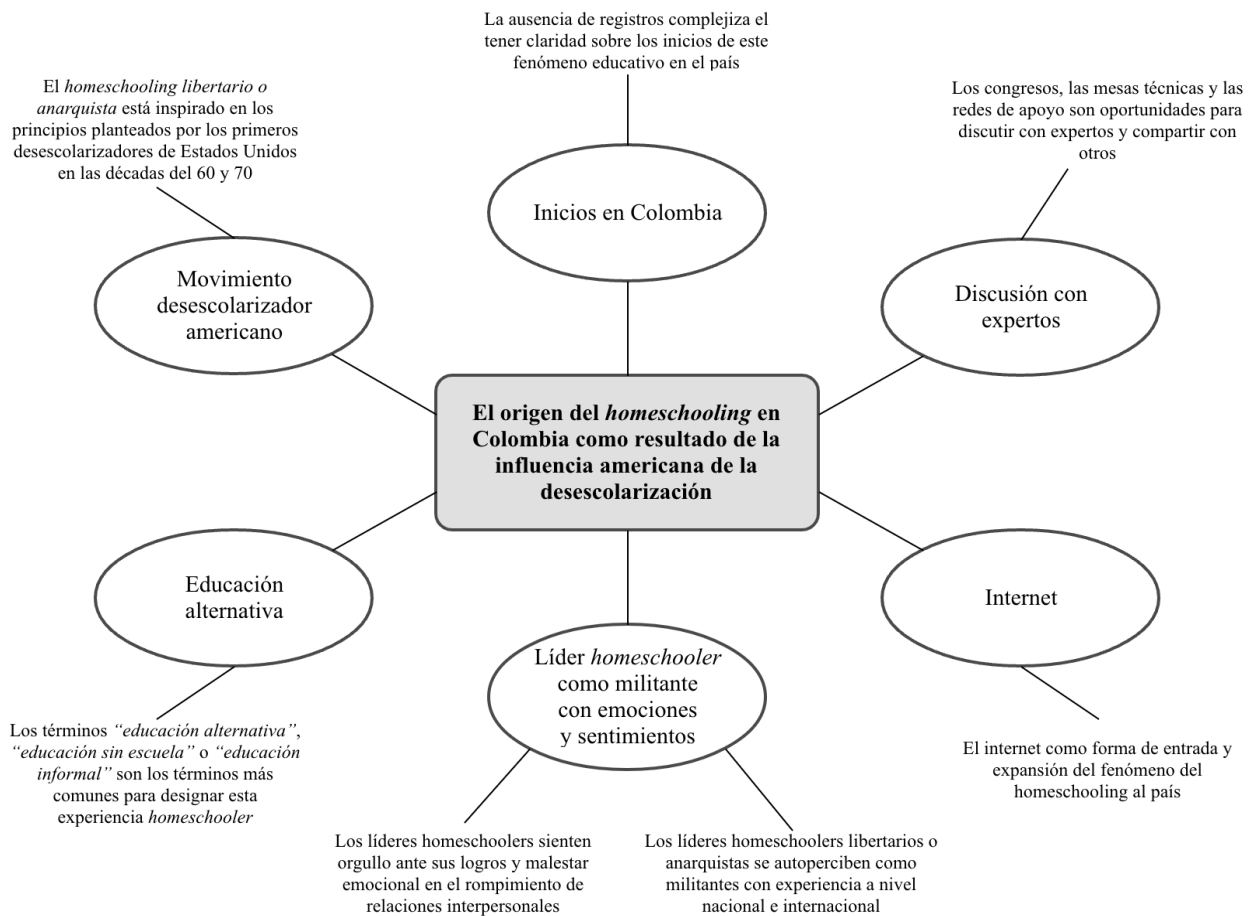
Reseña histórica del homeschooling libertario o anarquista

Temas básicos	Temas organizadores	Tema global
El <i>homeschooling</i> libertario o anarquista está inspirado en los principios planteados por los primeros desescolarizadores de Estados Unidos en las décadas del 60 y 70	Movimiento desescolarizador americano	<i>El origen del homeschooling en Colombia</i>
La ausencia de registros complejiza el tener claridad sobre los inicios de este fenómeno educativo en el país	Inicios en Colombia	<i>como resultado de la influencia americana de la desescolarización</i>
Los congresos, las mesas técnicas y las redes de apoyo son oportunidades para discutir con expertos y compartir con otros	Discusión con expertos	

El internet como forma de entrada y expansión del fenómeno del <i>homeschooling</i> al país	Internet
Los líderes <i>homeschoolers</i> libertarios o anarquistas se autoperciben como militantes con experiencia a nivel nacional e internacional	Líder <i>homeschooler</i> como militante con emociones y sentimientos
Los líderes <i>homeschoolers</i> sienten orgullo ante sus logros y malestar emocional en el rompimiento de relaciones interpersonales	
Los términos “educación alternativa”, “educación sin escuela” o “educación informal” son los términos más comunes para designar esta experiencia <i>homeschooler</i>	Educación alternativa

Figura 19

Red temática 1: Reseña histórica del homeschooling libertario o anarquista



Las familias educadoras en casa colombianas que se autodenominan anarquistas o libertarias se inspiran principalmente en las ideas de los primeros teóricos desescolarizadores de la década del 60 y 70 en los Estados Unidos. Los títulos de algunas de sus publicaciones pioneras son reveladores, por ejemplo: el libro “La sociedad desescolarizada” de Iván Illich (1972), el libro “Cómo fracasan los niños” y la

revista “Crecer sin escuela” de John Holt. El **movimiento desescolarizador americano** tuvo una marcada influencia cultural y social en Colombia por causa de la literatura que se estaba escribiendo no solamente en Estados Unidos, sino también en otros países como Canadá e Inglaterra. Este, a su vez, estuvo influenciado por el movimiento hippie.

Illich (1985) afirmó que “la escuela ha llegado a ser la religión del proletariado modernizado, y hace promesas huecas a los pobres de la era tecnológica” (Illich, 1985, p. 8). También consideró que tanto el trabajo, como el tiempo libre, la política, la vida ciudadana e incluso la vida familiar no deberían depender totalmente de las escuelas, en lo concerniente a los hábitos y conocimientos que presuponen; sino que deberían convertirse ellos mismos en los medios de educación (Illich, 1985, p. 7). Distanciándose del concepto de la “religión de la escuela”, se alejó también de la familia, otra institución regulatoria; mientras que para Holt (1995) primaban los derechos y las necesidades de la infancia, rechazando la imposición del adulto sobre qué debe aprender el niño y cómo. Afirmaba que los niños fracasan en la escuela porque se sienten asustados, aburridos y confundidos (Holt, 1995, p. 2). Al respecto, Alba (líder de red *homeschooler*) dijo en entrevista,

Holt creó un boletín/ “*Growing Without Schooling*”/ que empezó a llegarle a la gente/ el mensaje de él era familias que eduquen a los hijos en casa porque es mucho mejor (...) “*How children fail*” fue uno de sus libros/ y la literatura de él se fue expandiendo a Canadá/ a Inglaterra/ y casi cuatro décadas después/ sí/ de ese movimiento algo surgió aquí en Colombia// como en el 2000 (Entrevista. Alba).

Según ella, los hippies y las nuevas maneras de pensar antisistema de esas décadas fueron lentamente permeando la forma en la que muchas personas concebían la educación. Esto parece estar en consonancia con lo planteado por Stewart (2023), quien afirma que los estereotipos sobre el *homeschooling* en relación con que las familias educadoras en casa son solamente hippies o cristianas persisten en los Estados Unidos, y también en Colombia. Para Stewart (2023), estas formas de pensamiento estereotipado oscurecen la relevancia de las inequidades educativas del siglo XXI así como los contextos culturales y políticos actuales de la educación en casa e influyen la opinión pública sin suficiente escrutinio (Stewart, 2023, p. 4).

Los **inicios en Colombia** de este movimiento desescolarizador son difíciles de rastrear, esencialmente, por ausencia de registros. Los recuerdos de las personas que vivieron en ese período de tiempo y estuvieron familiarizadas de algún modo con este fenómeno son vagos y confusos. Uno de los recuerdos que tiene una líder *homeschooler* colombiana es la existencia de los primeros grupos y listados de *Yahoo*, los cuales fueron temporales y no dejaron una huella profunda en la memoria de quienes participaron allí. Al respecto, comenta: “si hubo algo organizado en Colombia de familias en educar sin

escuela/ eso debió ser como lo primero, lo primero/ sin embargo/ sé que no duró mucho”. De igual manera, reafirma en otro momento: “ese grupo en *Yahoo* no se movía” y “las personas ya habían tenido su ciclo, que fue súper cortito”.

Pese a lo anterior, surgen en la memoria colectiva los nombres de algunas personas vinculadas a esas primeras iniciativas como Ana María González, Ana Paulina Maya, Erwin Fabián García, Bárbara de Matis y, al parecer, Nancy Yumayuzá. Se enfatiza también, en los discursos sobre la reseña histórica de la desescolarización en Colombia, el hecho de que siempre han existido familias que educan en la casa y personas que nunca fueron al colegio por distintas razones. El fenómeno educativo existía mucho antes de que se hablara de él públicamente y de manera formal.

Otro de los recuerdos notorios con relación a la génesis de la educación en casa en el país remite a la creación de la comunidad “Red en familia”, inicialmente conocida en internet como “*Homeschooling* Colombia”. Esta se comenzó a gestar de manera muy informal a través de conversaciones y contactos cercanos, y poco a poco fue creciendo en número e influencia. Es muy probable que una de las razones que haya motivado la creación de esta red haya sido precisamente el hecho de haberse dado cuenta de que, hasta ese momento, pocas universidades en Colombia estaban hablando de *homeschooling*. Si la educación en casa era una cuestión de familias, entonces la “Red en familia” se crearía para que fueran directamente ellas quienes abordaran la discusión desde sus experiencias de vida, más que los académicos. “La academia es pura teoría y pura carreta/ pero lo que vivimos es distinto”, refiere Alba al recordar sus conversaciones tempranas con algunas familias vinculadas a la red.

Ahora bien, al tratarse de comunidades que comenzaban a gestarse en internet y de manera rápida por distintos medios, era -y aún lo es- “muy difícil” tener un registro oficial del número de familias que educan en casa en el país. La misma participante comenta que ellos no tienen en su red un registro oficial, sino que “la gente llega porque va a una de nuestras reuniones/ o se mete a nuestro grupo de Facebook/ o porque los metemos a los grupos de WhatsApp// pero uno no tiene manera de rastrearlos” (...) Pese a ello, comenta en entrevista que podría estimar que en Colombia hay entre 3.000 y 5.000 familias educando en casa, pero dicho estimado “sale de su cabeza y no tiene un sustento para justificarlo”.

Ante esta dificultad histórica, realizar un censo fue, en la década del 2000, una buena idea para comenzar a levantar información más formal y organizada sobre la práctica educativa *homeschooler*. No obstante, los esfuerzos para lograr esta tarea mediante el diligenciamiento de encuestas enviadas por correo e incluso llamadas telefónicas no dieron el fruto esperado.

Es complicado hacer un censo porque eso necesita manos (...) En ese momento éramos nueve personas dispuestas a hacer esa tarea por lo menos en Bogotá/ terminamos dos y nunca terminamos de mirar bien las encuestas ni de hacer todas las llamadas (Entrevista. Alba).

Otro hecho importante que sobresale en la memoria histórica colectiva de esta perspectiva libertaria del *homeschooling* es la importancia de la **discusión con expertos** de otros países. Esto lo han logrado principalmente algunos líderes *homeschoolers* a través de su participación en eventos académicos internacionales, los cuales han permitido que el fenómeno tenga dinamismo y sea mejor conocido por otros. Algunos de esos eventos se han realizado precisamente en países donde educar en casa está prohibido, como una forma de militar o protestar académicamente.

Adicionalmente, cuando se ha tratado de congresos, estos han sido vistos como oportunidades para conocer y compartir con expertos en el tema, realizar contactos, hacer publicaciones, ampliar el abanico de oportunidades para emprender nuevos proyectos de investigación y vincular a las familias no solamente como oyentes de las intervenciones de los expertos, sino también como ponentes y conferencistas. Por ejemplo, una líder *homeschooler* recuerda un congreso internacional que hicieron primero en Alemania, luego en Brasil en el 2016 y posteriormente en Moscú en el 2018. Comenta que cree que la iban a hacer en Filipinas en el 2020 “pero pues esa no pudo ser” (Entrevista. Alba).

Sé por ejemplo que Alemania y Brasil fueron elegidos porque justamente en Alemania está prohibido y porque en Brasil/ (...) en ese momento era como el país que tenía más restricciones a nivel legal/ (...) eso fue espectacular// AVEh/ y sí/ digamos que los congresos fueron algo chévere/ fueron muy importantes/ conocimos a académicos de otros países AVEh/ los escuchamos/ y aprendimos mucho de ellos (Entrevista. Alba).

Fruto de estos encuentros académicos, Alba también recuerda el hecho de haber establecido relaciones profesionales internacionales, vínculos que de alguna manera permitieron que nuevas ideas llegaran a Colombia y que las experiencias locales también fueran conocidas en otros escenarios. Entre ellos, se evocan personalidades como Paula Rotenberg de Inglaterra, Armando Oing y Franko Yacomela de Argentina que hablan más de la “educación prohibida” o “educación alternativa” que de *homeschool*, Brian Rieke, director del “*National Home Education Research Institute*”, personas que trabajan con la HSLDA (“*Homeschooling Legal Defense Association*”) de Estados Unidos y otros académicos de Australia, Sudáfrica, Kenia y Brasil.

Las tesis doctorales y el apoyo entre padres en redes o comunidades de aprendizaje también han sido fundamentales desde esta perspectiva histórica del *homeschooling* libertario. La tesis doctoral realizada en España por Carlos Cabo González socializada en Colombia por él mismo en uno de los congresos que hubo en Bogotá, permitió, por ejemplo, que en el país se hiciera transferencia del conocimiento y que se vieran otras posibilidades del *homeschooling* en términos académicos. Según Alba, “teníamos como más apoyo de otras familias” y esa ayuda entre padres a través de comunidades en red fue clave para la consolidación de la historia temprana de esta tendencia.

Para los padres/ es el reto más grande de sus vidas/ porque educar a una persona no es fácil/ si tal vez tienen los conocimientos previos de una educación superior/ o una maestría/ bueno/ si son profes... obviamente se les va a facilitar/ pero/ como te digo/ fuimos familia precursora/ y nos llegaban casos que: “yo ni siquiera sé leer/ pero quiero enseñarles a mis hijos en casa” / entonces éramos como una red de apoyo / bueno/ ¿cómo vamos a ayudar a esta persona? (Entrevista. Elisa).

La rápida expansión del **internet**, especialmente de los blogs en la década del 2000, permitió de igual manera que los primeros desescolarizadores en el país establecieran sus vínculos iniciales de amistad a la distancia. Uno de ellos, titulado: “Al carajo el colegio” de Ana María González, se consolidó como un punto de encuentro y referencia para los interesados en este naciente fenómeno educativo.

Los nexos de amistad y las relaciones informales en grupos que se empezaron a formar a través de redes sociales e internet llegaron a ser conocidos también como “tribus virtuales”, en los que familias compartían sus historias de vida, experiencias y los nuevos aprendizajes de los hijos. En su mayoría no se conocían en persona, pero algunos de ellos relatan que su relación era estrecha, al igual que su nivel de confianza y cercanía. “Leía su blog y luego me hice amiga de ella”, se lee en alguna de las entrevistas.

¿“Tribu virtual”? (...) en esa época empecé a encontrar blogs de mamás *homeschoolers* en español/ españolas/ chilenas/ argentinas/ (...) mexicanas/ mi grupo de mamás amigas... digamos que fueron dos grupos/ uno/ el que se fue formando en las reuniones presenciales/ pero otro/ que era de mamás que teníamos blogs/ yo abrí mi blog también/ y en esa época realmente era una tribu virtual/ o sea/ yo vi crecer a los hijos de mis amigas por internet/ aunque no los haya visto nunca en persona// los vi crecer en fotos/ y ellos vieron a los míos (Entrevista. Alba).

Estas tribus virtuales, adicional a las muchas otras maneras de aprender y organizarse en red, son parte de los nuevos modelos de alfabetización digital que, en palabras de Amavet (2014), a propósito de Michel Serres (2013), nos conducen a ser cada vez más “productores irrefrenables de una nueva alfabetización digital a través de la red” (Amavet, 2014, p. 167).

Deborah Lupton habla de la buena crianza como una actuación (Lupton, 2013); esto es, una acción performativa que supera los espacios privados para movilizarse a la esfera pública, en este caso, la que se da en internet. En la sociedad contemporánea, esta actuación no solo se extiende a la red social de la comunidad, la familia y los amigos, sino indefinidamente al ciberespacio (Chae, 2018). Las madres se encuentran entre los usuarios más frecuentes de los espacios sociales en línea, con altos niveles de compromiso con las redes sociales y las plataformas de blogs (McDaniel et al., 2012).

Aunque se han identificado una serie de motivaciones para la participación social en línea, el desarrollo de redes sociales para el apoyo parental, la búsqueda de información y el entretenimiento

familiar son claves (Jang & Dworkin, 2014; McDaniel et al., 2012). La participación en los medios sociales desarrolla las amistades existentes basadas en las relaciones en persona y crea nuevas alianzas, tanto dentro como fuera de línea (Doty & Dworkin, 2014; Gilmartin & Migge, 2016). Además de estas motivaciones para participar en las redes sociales, el *blogging* se ha asociado con el deseo de expresarse y mantener un registro (Jolly & Matthews, 2017).

Como parte de esta reseña histórica, son así mismo importantes las historias particulares de los **líderes *homeschoolers***, quienes se autoperciben como “**militantes**” de este fenómeno educativo **con emociones y sentimientos**. Uno de ellos fue parte de los estudiantes universitarios militantes que impulsó el movimiento llamado “la séptima papeleta” que quería cambiar la Constitución de 1886 por considerarla obsoleta para enfrentar los nuevos desafíos relacionados con los derechos fundamentales y la paz en Colombia, y por ello, se autopercibe como “militante estudiantil”. Otros simplemente afirman “defender” y “militar” por la causa *homeschooler* anarquista.

Algunos de ellos tuvieron desacuerdos ideológicos, lo cual impidió la consolidación de comunidades más fuertes y numerosas a principios de la década del 2000. Como lo expresa Alba, “tuvimos un problema personal/ no sé/ de abuso de confianza/ (...) no fue agradable// sin embargo/ sí fuimos muy cercanos en algún momento”.

Si bien se desconoce la naturaleza de los desacuerdos, por causa del ocultamiento de información por parte de algunos entrevistados, es cierto que los mismos causaron desagrado o malestar emocional. Las malas experiencias del pasado en ocasiones impiden que el trabajo académico en conjunto continúe, por cuanto las personas se separan y comienzan a trabajar cada uno con comunidades distintas que lideran con sus propios intereses.

Pues mi trayectoria es que durante años yo creí pues que el “aprendizaje” se reducía a la educación/ y la educación se reducía a la escolaridad obligatoria/ pues de hecho/ mi militancia estudiantil/ universitaria/ política fue parte en el movimiento de “la séptima papeleta” (Entrevista. Emiliano).

Entonces/ pues sí también, también por ahí// entonces digamos que mi relación con temas académicos estuvo fue en esa investigación/ AVeh/ estuve en otro país presentándola/ (...) pero la verdad no quise seguir en eso por los desacuerdos que teníamos (Entrevista. Alba).

Estos militantes anarquistas de la educación en casa en Colombia, según lo expresado por ellos mismos, sienten orgullo por sus logros académicos.

Él logró con orgullo que le crearan oportunidades para estudiar formalmente el *homeschool* en algún momento de la vida // gracias a su capacidad de convencer y a los contactos que tenía/ logró hacer muchas cosas/ varios eventos si no estoy mal (Entrevista. Alba).

Sí/ efectivamente pues/ AVeh/ tal vez nadie en, en Colombia ni en América Latina/ ha hecho lo que nosotros hemos hecho (Entrevista. Emiliano).

También, en ocasiones, sienten malestar emocional por el rompimiento de relaciones o por la manera particular de realizar un proceso investigativo. Al respecto, afirma una entrevistada “yo/ no soy investigadora/ yo no he aprendido oficialmente sobre investigación/ pero a mí me parece que la manera en que a veces se investiga no, no es correcta”.

Al considerar esta última intervención, la participante siente que, en algunos casos, sí se ha realizado investigación en torno al *homeschooling* en Colombia que ha pretendido ser seria y comprometida; no obstante, expresa que ha faltado rigurosidad académica y han abundado sesgos personales en la presentación de los resultados finales.

De igual manera, cree que entre los mismos investigadores se ha sentido un descontento o incomodidad por la divergencia de opiniones. Algunos aluden al desconocimiento de algunas realidades del país, otros a la desaprobación de información que podría ser útil o valiosa para la realización de los estudios y otros hacen mención de no sentirse escuchados o no tenidos en cuenta en el momento de expresar las críticas y sugerencias.

Todo lo anterior no solamente ha generado dificultades para la consolidación de estudios no sesgados que permitan la presentación de puntos de vista diversos, sino también ha dejado en evidencia que el *homeschooling* es un fenómeno de tantas perspectivas y tan diverso, que hasta dentro de los mismos libertarios y anarquistas hay diferencias.

Esta participante en particular lo llama: “una relación de amor y odio” para referirse al hecho de que en ocasiones tienen puntos de encuentro y en otros, diferencias tan notorias que les conducen a una separación tanto emocional como teórica y/o académica. Las diferencias traen consigo también consecuencias de desconfianza, desagrado, malestar, sentimientos de traición y dolor por causa de la hipocresía.

En Colombia existe/ yo preferiría no hablar de eso/ pero toca/ existe gente que investiga estos asuntos educativos (...)/ yo tengo mis encuentros con ellos/ o sea/ a ver/ eso ha sido una relación de “amor y odio” digamos/ realmente ese grupo no existe (Entrevista. Alba).

Es importante hacer mención también, para finalizar, de los términos más comúnmente utilizados en esta tendencia *homeschooler* libertaria y/o anarquista: “**educación alternativa**”, “educación sin escuela” y “educación informal”.

6.1.2. Principios fundacionales

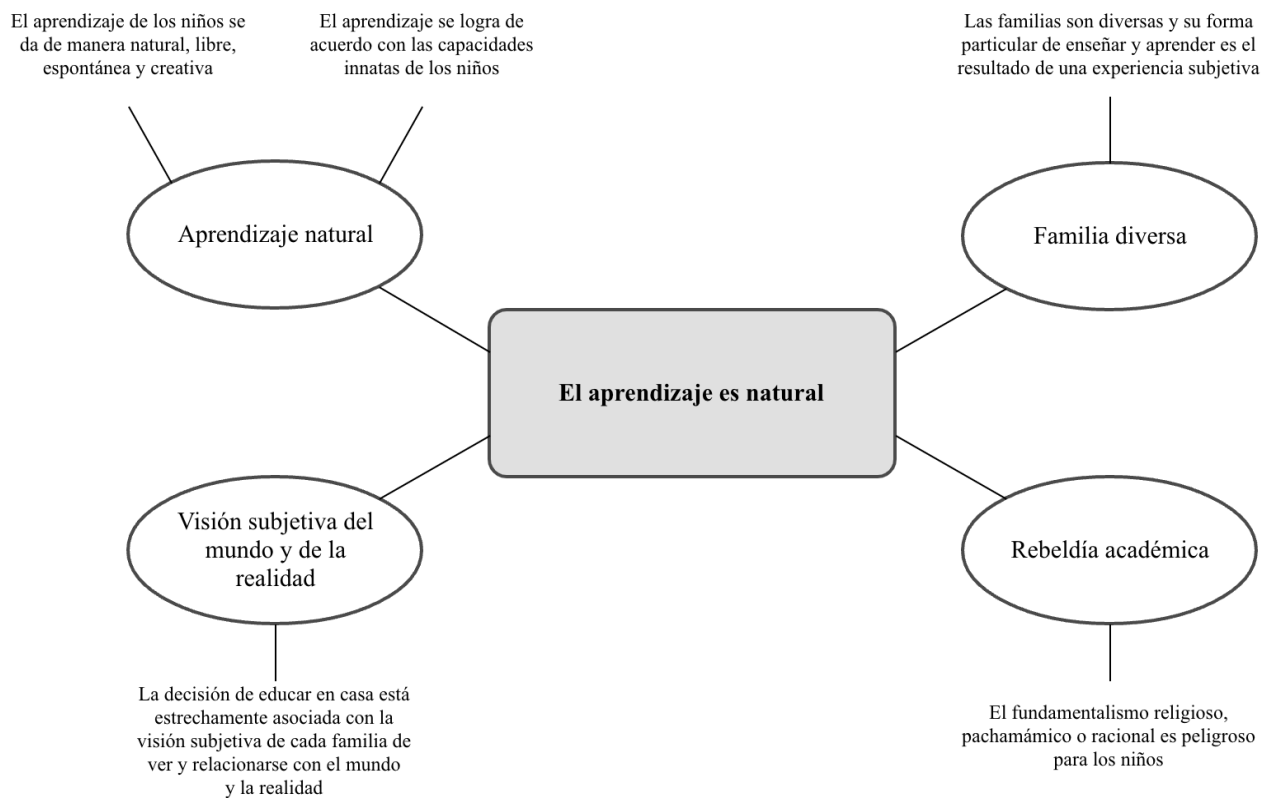
Tabla 14

Principios fundacionales del homeschooling libertario o anarquista

Temas básicos	Temas organizadores	Tema global
El aprendizaje de los niños se da de manera natural, libre, espontánea y creativa	Aprendizaje natural	<i>El aprendizaje es natural</i>
El aprendizaje se logra de acuerdo con las capacidades innatas de los niños		
Las familias son diversas y su forma particular de enseñar y aprender es el resultado de una experiencia subjetiva	Familia diversa	
El fundamentalismo religioso, pachamámico o racional es peligroso para los niños	Rebeldía académica	
La decisión de educar en casa está estrechamente asociada con la visión subjetiva de cada familia de ver y relacionarse con el mundo y la realidad	Visión subjetiva del mundo y la realidad	

Figura 20

Red temática 2: Principios fundacionales del homeschooling libertario o anarquista



Uno de los principios fundacionales de la tendencia *homeschooler* anarquista es el **aprendizaje natural**, libre, espontáneo y creativo que “logran tan fácilmente los niños en su cotidianidad” (Amézquita, 2018, p. 18). Este pensamiento se basa en algunos autores como Humberto Maturana, quien propone la *autopoiesis* para referirse a la organización de los seres vivos (Maturana R. & Varela G., 1998, p. 17), y a su vez, como la base de la teoría biológica del conocimiento (Nogueroles, 2022, p. 144). Parte de la *autopoiesis* trata el asunto del aprendizaje, puesto que afirma que el mundo se aprende y se configura con otros. El aprendizaje es el resultado de las interacciones naturales del sistema viviente con el ambiente que le rodea; y por tanto, no consiste

en la captación de algo externo e independiente de nosotros, sino que ya está determinado en mí. El fenómeno cognoscitivo es, por tanto, el resultado del operar del ser vivo en su medio (...) uno aprende el mundo que vive con el otro (Nogueroles, 2022, p. 144).

Bajo esta perspectiva, se defiende la curiosidad innata por el aprendizaje y la importancia de las relaciones, como es evidente en el caso de Mariana, una joven muy curiosa por conocer. No se conforma con las razones o explicaciones dadas por su mamá María (una mujer caldense de 50 años), sino que debe ir ella misma a confirmar la información y hacer la experimentación.

Mariana es una niña que desde chiquita ha sido muy social, muy activa intelectualmente/ si uno le dice/ “Si tú combinas el blanco con el negro te sale gris” ella va y busca y confirma que lo que uno le dice es la realidad/ Desde muy chiquita es activa intelectualmente// vino equipada para aprender de todo (Entrevista. María).

La anterior intervención pone en duda, a su vez, la necesidad de contar con sujetos que enseñen. Esta mamá educadora en casa, en particular, considera que la creatividad de los niños en sí misma es suficiente para lograr el aprendizaje, puesto que ya vienen con capacidades innatas. Esto puede ser muy rebatido hoy en la comunidad académica.

Ahora bien, la curiosidad y la creatividad no son, según sus defensores, los únicos beneficios del *homeschooling* libertario. También lo es el hecho de que la educación en casa permita que la relación padre e hijo sea afianzada y fortalecida; y que los hijos expandan sus mentes y su deseo de aprender. Por lo menos esto es lo que se percibe en Elisa, quien expresa que “es un reto que va a afianzar la relación entre padre-hijo/ que va a permitir que tu hijo crezca educativamente un montón como no lo hace (...) en un colegio”.

Esta intervención recuerda el trabajo de Kathleen R. Kesson (2020) “*We are All Unschoolers Now*”, en el cual afirma que el *unschooling* actual supone un reto en muchos sentidos y ofrece la oportunidad de interrumpir las prácticas que “despersonalizan” el aprendizaje. A través de la

desescolarización, se le da al hijo un empujón para “descubrir los intereses y curiosidades que pueden animarle a diseñar su plan de aprendizaje personalizado, único y sorprendente” (Kesson, 2020, p. 2).

Todo lo anterior, por supuesto, debe tomar lugar en un escenario propicio para el aprendizaje, en el cual se goce de plena libertad para aprender. Esto es posible gracias a la idea de “**familia diversa**”, la cual alude al hecho de que cada familia tiene una forma muy particular y subjetiva de ver el mundo; y por tanto, razones particulares para justificar la decisión de educar en casa o no. En el siguiente caso, por ejemplo, la familia propiciaba un entorno intelectual y artístico que fomentaba dicha libertad para aprender.

Una señora que (...) era hija de un artista plástico/ (...) ella fue educada en casa en medio de ese ambiente intelectual/ cultural y de artistas que pasaba por su casa y pues eso fue de lo que aprendió/ así se educó (Entrevista. Alba).

En otro momento de la entrevista, Alba afirma que “antes la gente aprendía así ¿no? los seres humanos aprendían en su vida diaria/ en el ambiente en el que crecían”. Comenta que era normal aprender el oficio de los padres o también aprender con un artesano o con un gran maestro; a lo cual denomina “la forma natural de aprender”.

Entre otras razones para desescolarizar a los hijos y decidir educarlos en casa se encuentra también la enfermedad y los tratamientos médicos constantes que deben recibirse para contrarrestarla. En el caso de Elisa, hija educada en casa y estudiante de colegio virtual, por ejemplo, la decisión se fundamenta también en el temor de sus padres con relación a posibles complicaciones de salud si su hija comparte de manera constante con otros niños en un ambiente escolar. Lo más importante en este punto es comprender que las familias son diversas y sus decisiones también lo son.

Me enfermé/ tuve fiebre/ se me complicó horrible/ estuve hospitalizada/ AVeh/ las alergias empeoraron/ AVeh/ y así por un año más o menos en que yo iba a cualquier parte donde había calor/ o donde había niños reunidos/ o muchas personas/ y yo me llenaba de granitos o = mis alergias/ se volvía todo un estrés/ entonces mi mami decide no involucrarme en un lugar tan concurrido/ y comienza a pagarme tutores en casa que me fueran ayudando en el proceso educativo (Entrevista. Elisa).

Dentro de los principios fundacionales también tiene espacio la **rebeldía académica**, la cual consiste en pronunciamientos intencionalmente críticos hacia cualquier tipo de fundamentalismo -como el que planteará Emiliano más adelante-, hacia los creyentes en Dios -por considerarlos personas “muy cerradas”, según María- e incluso hacia el mismo *homeschooling* cristiano.

En este sentido, Elizabeth Bartholet, profesora de leyes de la Universidad de Harvard, publicó en 2020 un texto crítico y controversial en la *Harvard Gazette* sobre los peligros de la educación en casa

enfocándose primordialmente en un estereotipo del *homeschooling* cristiano (Bartholet, 2020b). En él argumenta que la falta de control gubernamental de la educación en casa es una amenaza para los niños y la sociedad, y advierte de las preocupaciones concernientes al maltrato potencial de niños y a la asumida inadecuación de los educadores en casa para impartir habilidades académicas básicas (Stewart, 2023, p. 4).

Cuando digo “fundamentalismo”/ no es solamente el fundamentalismo religioso/ también el fundamentalismo “pachamámico” / o sea/ hay un poco de familias que se han ido a vivir a montañas y entonces les dicen a los niños y a las niñas que la ciudad es Satanás/ y están obligados a ser vegetarianos/ y que no pueden utilizar dispositivos electrónicos/ o sea/ es un tipo de fundamentalismo pues que está también vulnerando los derechos de los niños y niñas/ o el fundamentalismo racional/ de colegios que hacen a los niños depredadores competitivos académicamente (Entrevista. Emiliano).

Como socióloga, Stewart (2023) examina la educación en casa como un fenómeno social poco investigado entre dos de las instituciones sociales más importantes: la escuela y la familia (Stewart, 2023, p. 3); y afirma que las imágenes populares de los fundamentalistas religiosos y otros educadores en casa de tipo contracultural, criticados por muchos, fallan al capturar el amplio rango de experiencias que estructuran la elección escolar (Stewart, 2023, p. 2).

El siguiente *unschooler* libertario también se autopercibe y autodefine como rebelde hace muchos años. Critica con vehemencia al *homeschooling*, levantando defensa a favor del concepto de “aprendizaje”. Esta crítica se basa en afirmar que la educación en casa en muchas ocasiones se vive como una forma de educación intencionada, estructurada y organizada que se asemeja a la escolaridad formal regular por su currículo obligatorio, así como por considerar tiempos y espacios también obligatorios.

Yo soy un rebelde hace muchos años y un rebelde por el contexto familiar (...) lo digo es por entender las trayectorias de aprendizaje de muchas personas// es mucho más importante aprender que escolarizarse (...) la escolaridad obligatoria/ y muchas veces también el *homeschooling* obligatorio/ es el camino contrario para poder vivir bien/ para poder tener la creatividad y la iniciativa necesaria para vivir bien (Entrevista. Emiliano).

De manera complementaria, es evidente que la influencia familiar ha hecho fácil crear en Emiliano la idea de que el aprendizaje es más importante que la escolaridad obligatoria. Con frecuencia escuchaba a su padre autodidacta decir que “la mejor universidad es la universidad de la vida” y a su madre responderle: “usted lo que quiere es que los muchachos se queden analfabetas” o “es que hay que estudiar/ y estudiar en colegios caros” (posturas que nunca ha compartido con ella). También vio a sus tíos hacer muchas cosas en el campo y en sus empresas, sin tener la suficiente formación académica. En

definitiva, su contexto familiar, así como lo que él denomina “una experiencia de escolarización accidentada”, fueron claves en su proceso de asumir una postura académica rebelde, libertaria y anarquista.

De igual manera, las familias construyen una **visión subjetiva del mundo y la realidad**; lo cual evidencia su libre pensamiento y su manera muy particular de concebir las experiencias de la vida. Es posible que, al calificarse a sí misma y a su familia como “libre pensadores”, por ejemplo, María considere hoy en día que la influencia familiar le haya llevado a tomar un punto de vista libertario frente a la educación de su propia hija en casa. Al respecto comenta: “eso me marcó mucho”.

En otros casos, la influencia familiar puede marcar intereses tempranos en un tema en particular, como en el caso de Emiliano: “Yo acompañaba a mi padre a la fábrica y veía cómo le decía a los ingenieros qué había que hacer y los ingenieros reconociendo todo ese conocimiento que tenía mi padre/ entonces me motivé por la educación”.

La visión subjetiva del mundo y de la educación no solamente desconoce algunos aportes muy valiosos de la pedagogía, sino que también puede llevar a peligros o riesgos. Algunos investigadores han expresado su preocupación por las posibles deficiencias, como una preparación académica inadecuada de los alumnos, un posible mayor riesgo de maltrato infantil, interacciones sociales insuficientes y falta de oportunidades para convertirse en miembros responsables en la sociedad (Bartholet, 2020a). Cuestiones cada vez más complejas también han sido abordadas por los estudiosos a través de la investigación empírica y de estudios más teóricos o no empíricos, como si los estudiantes educados en casa están adecuadamente preparados para convertirse en ciudadanos responsables en la sociedad en general (Mussi & Chinazzi, 2023, p. 36).

6.1.3. Posicionamiento jurídico y cultural

Tabla 15

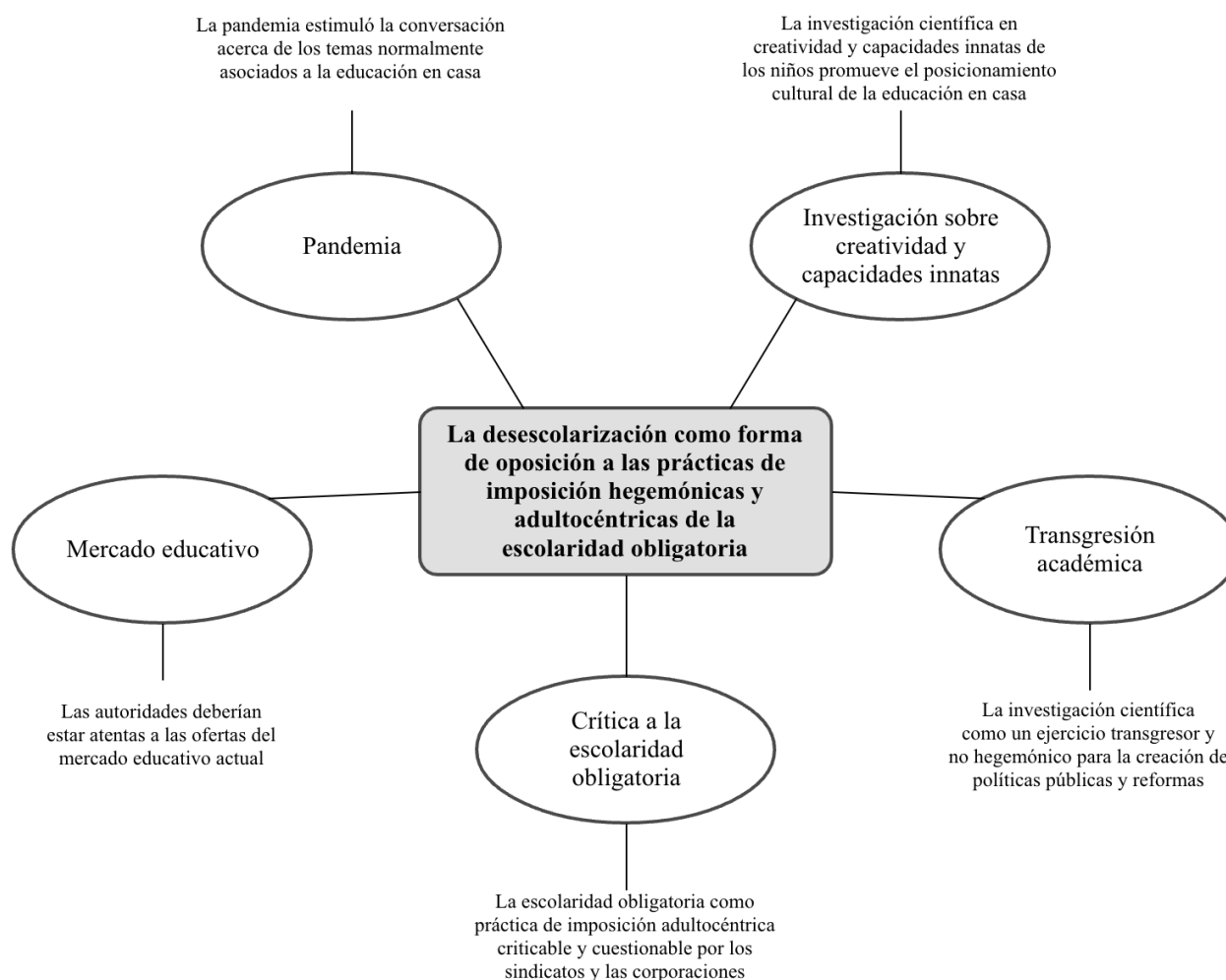
Posicionamiento jurídico y cultural del homeschooling libertario o anarquista

Temas básicos	Temas organizadores	Tema global
La pandemia estimuló la conversación acerca de los temas normalmente asociados a la educación en casa	Pandemia	<i>La desescolarización</i>
La investigación científica en creatividad y capacidades innatas de los niños promueve el posicionamiento cultural de la educación en casa	Investigación sobre creatividad y capacidades innatas	<i>como forma de oposición a las prácticas de</i>

La investigación científica como un ejercicio transgresor y no hegemónico para la creación de políticas públicas y reformas	Transgresión académica	<i>imposición hegemónicas y</i>
La escolaridad obligatoria como práctica de imposición adultocéntrica criticable y cuestionable por los sindicatos y las corporaciones	Crítica a la escolaridad obligatoria	<i>adultocéntricas de la escolaridad</i>
Las autoridades deberían estar atentas a las ofertas del mercado educativo actual	Mercado educativo	<i>obligatoria</i>

Figura 21

Red temática 3: Posicionamiento jurídico y cultural del homeschooling libertario o anarquista



Es probable que la educación en casa siga creciendo a medida que se haga socialmente más aceptable y se desarrollen y hagan accesibles más planes de estudios. Este crecimiento también podría verse afectado por la pandemia de COVID 19, que ha expuesto a muchos padres a la accesibilidad de la educación en casa y ha obligado a muchas familias a educar a sus hijos en casa (Baker, 2021, p. 62).

El fenómeno sociopolítico y cultural de la **pandemia** decretada por el virus COVID 19 hizo que se hablara mucho más de temas como educación en casa y virtualidad, principalmente en el año 2020. Pese a que desde su concepción jurídica no es lo mismo hablar de “educación en casa” que de una “virtualidad temporal” como estrategia del sistema educativo formal para dar continuidad a la escolarización en un tiempo de crisis social (Letzel et al., 2022), la crisis suscitada favoreció la conversación abierta sobre estos temas tanto a nivel nacional como internacional. Lo anterior, a su vez, hizo que los registros estadísticos fuesen más complejos de determinar. “Por eso ahora es tan difícil calcular cuánta gente está metida en esto// es muy difícil”, asegura Emiliano.

Stewart (2023) considera que hay una sustancial diferencia entre el aprendizaje en el hogar resultado de una crisis como la del COVID 19 y la educación en casa comprometida. El primero es temporal y busca disminuir las dificultades educativas mientras que el niño se reincorpora al sistema escolar. Estos padres no construyen el currículo de sus hijos sino que apoyan el currículo de la escuela (Stewart, 2023, p. 4).

Por su parte, los eventos académicos representan tanto un reto como una oportunidad para realizar investigación educativa y fortalecer los procesos formales de **investigación sobre creatividad y “capacidades innatas”** en los niños (muy cuestionable hoy día por la teoría pedagógica). Tal es el caso del evento internacional titulado “*Global Home Education Conference*”, al cual alude Alba. Fue celebrado en Moscú en el año 2018, y fue la oportunidad perfecta para realizar una investigación en torno a la educación en casa en Colombia. Incluso, hubo algunas premiaciones en el encuentro que fueron adjudicadas en ese entonces a académicos colombianos.

Estos eventos son, a su vez, escenarios propicios para el pronunciamiento de discursos que dan cuenta de la **transgresión académica** de algunos investigadores colombianos. Así haya prohibiciones legales del *homeschooling* en el país, igual es un fenómeno que va a seguir existiendo y del cual se seguirá hablando a lo largo del tiempo.

Esto requiere de un ejercicio transgresor del mundo académico de creer que los conceptos y las categorías están suficientemente definidos y es una razón por la cual hay trabajos que generan muchas incomodidades/ (...) hay suficientes evidencias de los campos no hegemónicos de la investigación científica que demuestran que los conceptos y las categorías (...) hay que estar revisándolas (Entrevista. Emiliano).

Desde esta perspectiva libertaria, como lo afirma el participante, la investigación científica en educación en casa implica una tarea académica transgresora y rebelde, en tanto considera necesario el ejercicio reflexivo permanente sobre las categorías y los conceptos. En palabras de Di Motoli (2019), “un análisis del contenido revela la presencia de una ‘contracultura’ libertaria e individualista que alberga

una profunda desconfianza hacia las imposiciones del Estado a la institución escolar” (Di Motoli, 2019, p. 402).

Adicionalmente, el participante piensa que la defensa por la transgresión académica es válida, así ello implique el estar involucrados en procesos jurídicos. Estas dificultades legales o demandas son reportadas por diversas familias en el país; entre ellas, la familia de Elisa, quien fue demandada por estar educando a su hija en casa y fue forzada a comenzar un proceso con Bienestar Familiar. “Decían que me estaban negando la educación/ todos los derechos/ (...) entonces eso nos llevó a buscar este colegio virtual”, recuerda Elisa.

Esta intervención evidencia un caso de ESEO, es decir, de “Educación sin Escolaridad Obligatoria”. Según Erwin Fabián García y Diego Fernando Barrera, académicos adscritos al Grupo de investigación de Educaciones Alternativas - Alternativas a la Educación, Educación sin Escuela en Colombia de la Universidad Nacional de Colombia, y Alejandro Emilio Wills (2016), lo que este concepto implica es que un niño podría ir a la escuela o hacer uso de servicios educativos a distancia, sin obligatoriedad. Esta sería solamente una opción voluntaria y su permanencia dependería únicamente de los padres, mas no de la institución educativa (García et al., 2016).

Casos como este hacen que cada vez más familias inspiradas en los ideales libertarios del *homeschooling* reafirmen su **crítica a la escolaridad obligatoria**, precisamente por la tensión existente entre lo práctico y lo académico.

Los que tenemos que hablar de *homeschooling* somos las familias/ también esa fue una de las razones por la que dijimos/ “vamos a crear una red en familia”/ porque la academia es otra cosa// es gente que no lo vive (Entrevista. Alba).

Así, los mismos padres de familia con tendencia anarquista no solamente critican el sistema educativo, sino también la misma academia. Consideran que los padres deberían ser quienes generen conocimiento en torno al tema puesto que son ellos quien han decidido educar en casa y todo el tiempo se dedican a ello.

Lo anterior también alude, por supuesto, a una tensión o desacuerdo entre el conocimiento empírico, experiencial y práctico que surge en la vida cotidiana, y el conocimiento académico y teórico que se genera en universidades o centros de investigación formales. De igual manera, en los discursos se percibe una fuerte crítica a algunas decisiones del gobierno colombiano actual, al considerarlas resultado de “tener una mente totalmente escolarizada”. En esencia, piensan que la escolaridad obligatoria “es un fracaso”, “no conduce al bienestar” e impide desarrollar plenamente la creatividad y la iniciativa de las personas.

Este nuevo gobierno nacional de Colombia (...) convocó a personas colombianas con título PHD que quisieran colaborar con el gobierno/ 20.417 hojas de vida llegaron/ y un número muy alto de esos PHD no tienen cómo resolver sus necesidades básicas de subsistencia/ (...) es una evidencia/ que han sido averiadas de forma aguda sus capacidades de creatividad e iniciativa (Entrevista. Emiliano).

Esto va en consonancia con lo propuesto por algunos teóricos como Carvajal (2019) quien afirma que la escuela enseña cosas y llena la memoria de los estudiantes con temáticas obsoletas e inútiles. También dice que esto lo hace de manera masiva, única e indiscriminada produciendo en ellos “rechazo, molestia, sometimiento pasivo y apatía” (Carvajal, 2019). En este sentido, Carvajal (2019) piensa que la escuela actual abrumba, aburre, frustra, castra los talentos, elimina la creatividad y genera más violencia (Carvajal, 2019), mientras que Chinazzi (2020) menciona que la escuela es inadecuada para abordar las necesidades de socialización de los niños porque promueve la competencia y no la colaboración (Chinazzi, 2020, p. 374).

Regresando al participante, Emiliano estudió en doce colegios diferentes. En primer lugar, porque su familia se cambiaba de residencia con bastante frecuencia; y en segundo lugar, porque lo echaban de los colegios. Pese a que siempre ha disfrutado el estudio, nunca disfrutó realmente el colegio. Al respecto, recuerda que: “me expulsaban de los colegios/ porque tenía problemas ‘disciplinarios’ (...) luego inicié un pregrado que no terminé (...) / y finalmente pues tuve que conseguir el título porque me decían que era necesario”.

Estas experiencias de vida personales hicieron que en su vida adulta se forjara en él una crítica al sistema educativo, la cual ha sido compartida a muchas otras personas en clases o en otros escenarios académicos. “La escolaridad obligatoria es el camino contrario para poder vivir en bienestar/ para poder tener la creatividad y la iniciativa para vivir en bienestar”, cree Emiliano. De igual modo, se han registrado este tipo de críticas a través de libros, artículos y otro tipo de materiales escritos.

¿Para qué voy a escribir si ya todo lo hemos dicho? (...) me senté un día a sacar una lista de temas sobre el *homeschooling* / de las críticas/ las cosas que la gente pregunta y salió una lista de 62 temas/ y cuando tuve esa lista dije/ “bueno/ o sea/ sí hay con que escribir/ sí hay cosas para decir (Entrevista. Alba).

Otra crítica fuerte hacia la escolaridad obligatoria que aparece en la literatura sobre el tema tiene que ver con concebir las escuelas como instituciones racializadas. Para Stewart (2023), de cara al racismo en las escuelas públicas, la educación en casa o la transferencia a una escuela distinta es una de las pocas opciones para las madres negras que trabajan para proveer a sus hijos con una educación antirracista. En comparación, las madres blancas explican su elección en términos no racializados como un esfuerzo para

individualizar el programa de aprendizaje de sus hijos a través de la educación en casa o de la transferencia a otras escuelas. Así, la raza y el privilegio racial son invisibles para aquellos que los tienen (Stewart, 2023, p. 2).

Ahora bien, dentro del posicionamiento jurídico y cultural de esta tendencia *homeschooler*, las ofertas del **mercado educativo** actual deberían también ser foco de atención de las autoridades, en especial de aquellas encargadas de diseñar políticas públicas educativas. Esta supervisión no debería ser vista de una manera “policial”, sino más bien “comprensiva” del fenómeno, en tanto que prolifera una gran cantidad de páginas web, de las cuales se desconoce mucho en el mercado educativo.

Valdría la pena que las autoridades que dicen estar atentas a los asuntos de política pública educativa/ pusieran su atención/ no como un ejercicio policial/ pero que trataran de entender qué es todo eso que están ofreciendo en el mercado en relación con estas etiquetas de la “educación en casa” o “*homeschooling*” y otras denominaciones relacionadas// es que realmente son muchas ofertas/ muchas, muchas/ casi que uno no sabe a qué se refieren (risas) uno encuentra por ejemplo muchas páginas web y uno dice: “bueno/ y ¿quiénes son ellos? ¿qué hacen? ¿quién es la persona? / ¿cuál es el respaldo institucional? (Entrevista. Emiliano).

El *homeschooling* está dentro de la agenda y de las lógicas del mercado educativo en una sociedad capitalista. Según Stewart (2023), la reestructuración económica global, particularmente en la década de los 90, cambió la educación americana, situando a las escuelas no como un bien público y como una responsabilidad del gobierno, sino concibiéndolas como comerciantes de la educación dentro de un mercado impulsado por ideas neoliberales que permiten la libre elección escolar (Stewart, 2023, p. 13).

De igual manera, esta socióloga encuentra que el *homeschooling* es el resultado de la elección escolar y la lógica de la maternidad protectora. Bajo el concepto de la elección escolar, los padres se posicionan como consumidores activos que deben buscar la escuela correcta para sus hijos, bien sea la educación en casa o la tradicional, como parte de su trabajo de crianza con sus hijos (Stewart, 2023, p. 15).

Otra opción en la que el gobierno interviene financieramente y que tiene que ver con el mercado educativo son las “*charter schools*”, que son escuelas financiadas con fondos públicos típicamente gobernadas por un grupo u organización bajo un contrato legislativo con el estado o jurisdicción (Herndon, 2019, p. 24).

6.1.4. Formas de organización

6.1.4.1 Relación espacio-tiempo.

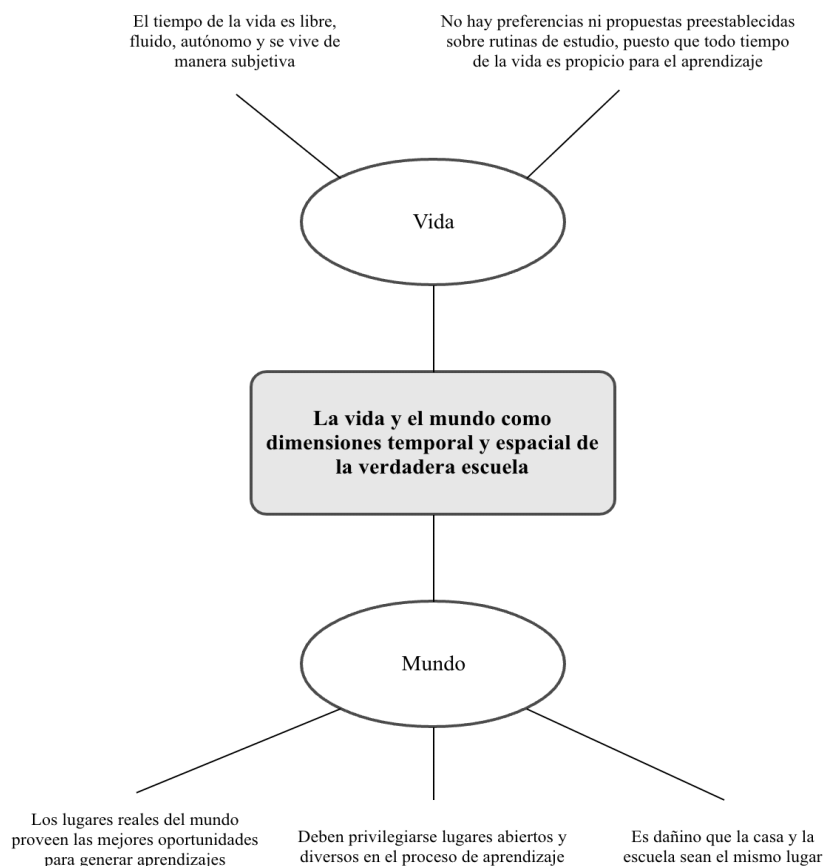
Tabla 16

Formas de organización – Relación espacio-tiempo del homeschooling libertario o anarquista

Temas básicos	Temas organizadores	Tema global
El tiempo de la vida es libre, fluido, autónomo y se vive de manera subjetiva	Vida	<i>La vida y el mundo como dimensiones temporal y espacial de la verdadera escuela</i>
No hay preferencias ni propuestas preestablecidas sobre rutinas de estudio, puesto que todo tiempo de la vida es propicio para el aprendizaje		
Es dañino que la casa y la escuela sean el mismo lugar	Mundo	<i>La vida y el mundo como dimensiones temporal y espacial de la verdadera escuela</i>
Deben privilegiarse lugares abiertos y diversos en el proceso de aprendizaje Los lugares reales del mundo proveen las mejores oportunidades para generar aprendizajes		

Figura 22

Red temática 4: Formas de organización – Relación espacio-tiempo del homeschooling libertario o anarquista



En esta experiencia *homeschooler*, tanto la vida como el mundo son percibidos como dimensiones espacio-temporales de las que debe ser “la verdadera escuela”.

El tiempo, en primer lugar, es vivido de forma única por las madres *unschooling* (Von Benzon, 2020, p. 16). Se caracteriza por la flexibilidad en los horarios como una oportunidad propicia para explorar y descubrir los propios gustos e intereses, y por la concepción del tiempo de la **vida** como una inversión libre y natural. Si bien lo más importante de este tipo de *homeschooling* es el resultado de la experiencia personal de la vida que se ha logrado de manera autónoma y subjetiva, la toma de decisiones a futuro también se considera un factor relevante.

A mí/ personalmente me encanta/ me parecía que era divertido/ que podía explorar mis gustos/ además tenía como flexibilidad en horarios/ entonces me parecía fantástico/ cuando a los 14 en séptimo/ entro a deporte/ pues ya/ obviamente decidí por lo virtual/ no había nadie que me sacara de ahí (Entrevista. Elisa).

El estar desescolarizado permite, en esencia, la realización de muchas actividades diversas y divertidas. Adicionalmente, las decisiones con relación a la dedicación de tiempo son libres y espontáneas. En los siguientes casos, por ejemplo, Emiliano consideró mucho más importante pasar tiempo en familia que haciendo un curso de econometría: “preferí esas 20 horas dedicárselas a más tiempo de acompañamiento directo a mi hijo que ya estaba/ y a mi hija que llegaba próximamente”, mientras que Elisa tomó un año sabático para pensar en el futuro, sin presiones. Reflexionar en cosas profundas de la existencia humana y tomar decisiones que afectarán el estilo de vida a largo plazo toma tiempo, y tiempo de calidad.

Yo me tomé un año sabático para decidir/ para saber qué hacer/ para entender/ para estudiar aún más lo que me gustaba/ para lo que yo quisiera ¿cierto? / porque finalmente en eso se basa el *homeschool* / el “*homeschool*” se basa en (...) ir más allá/ no quedarse solo con el contenido que nos regalen (Entrevista. Elisa).

Según lo anterior, en los procesos de desescolarización se busca “ir más allá”, “aprender más cosas” y “retarse más”. No es solamente un asunto académico. Por ello, es común que la dimensión del tiempo para los libertarios no se base en rutinas o en metas a corto plazo previamente establecidas. El tiempo no es una carrera que hay que cumplir o una medida que es necesario aprovechar y no perder. El tiempo es crucial para la toma de decisiones, y para los libertarios, no es necesario apresurarse.

En su artículo “*We are all unschoolers now*” Kesson (2020) opina con relación al tiempo de la escolaridad regular que:

como los *unschoolers* han aprendido, el trabajo requerido en la mayoría de las aulas se puede hacer en mucho menos tiempo de lo que generalmente se tarda en poner en marcha. Es probable que tengan tiempo incluso si cumplen todos los requisitos estructurados (Kesson, 2020, p. 2).

Por otra parte, en su trabajo sobre el tiempo de la vida de la maternidad desescolarizada, Von Benzon (2020) propone que nociones como la “falta de tiempo” y la idea de que las funciones de cuidado generen un nuevo espacio de tiempo “femenino” o “de cuidado” sirven para problematizar la interconexión entre madre e hijo. A través de esta retórica, se normaliza el tiempo de los hombres, y las alternativas a una rutina capitalista y regida por el reloj corren el riesgo de ser consideradas inferiores y menos deseables. Al enfrentarse a la diferencia de control que hombres y mujeres tienen sobre su experiencia del uso del tiempo, o de vivir en el tiempo, como resultado de los distintos roles de cuidado en la educación en casa, es fácil pasar por alto las experiencias alternativas de relacionalidad y pertenencia que podrían facilitarse a través del “tiempo de cuidado” en lugar del “tiempo de reloj” (Von Benzon, 2020, p. 7).

En segundo lugar, la dimensión espacial de la experiencia de educación desescolarizada es también importante. En el **mundo**, los lugares reales se consolidan como espacios ideales por cuanto es en ellos en donde toman lugar las experiencias de la vida que generan aprendizajes. Idealmente, Emiliano opina que deberían buscarse lugares abiertos, dinámicos y diversos; y evitar al máximo que “la casa y la escuela sean el mismo lugar”, si lo son, “el daño que sufren esos niños y niñas puede ser mucho mayor”.

6.1.4.2 Componente didáctico

Tabla 17

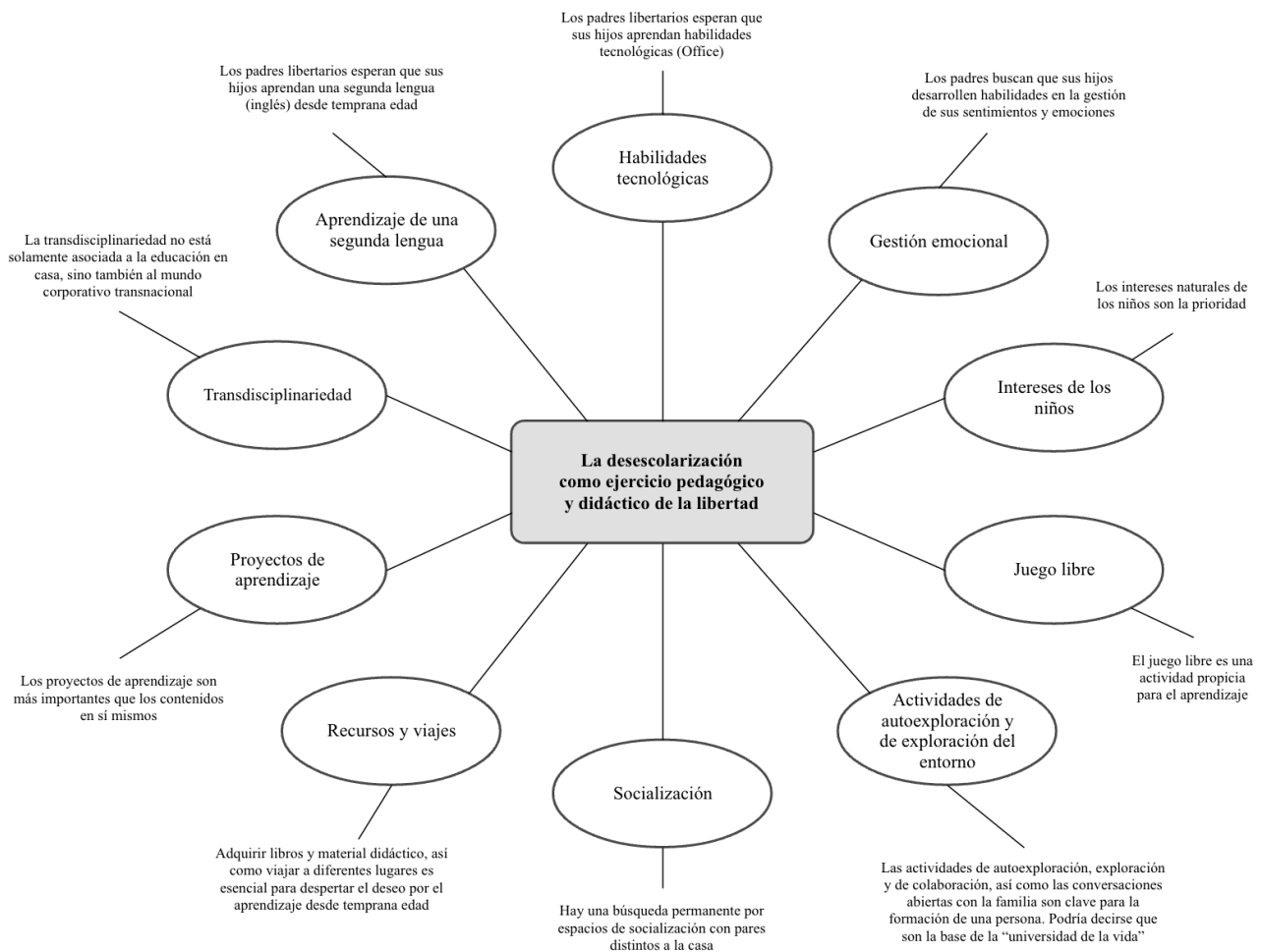
Formas de organización – Componente didáctico del homeschooling libertario o anarquista

Temas básicos	Temas organizadores	Tema global
La transdisciplinaria no está solamente asociada a la educación en casa, sino también al mundo corporativo transnacional	Transdisciplinaria	<i>La desescolarización como ejercicio pedagógico y didáctico de la libertad</i>
Los padres libertarios esperan que sus hijos aprendan una segunda lengua (inglés) desde temprana edad	Aprendizaje de una segunda lengua	
Los padres libertarios esperan que sus hijos aprendan habilidades tecnológicas (Office)	Habilidades tecnológicas	
Los padres buscan que sus hijos desarrollen habilidades en la gestión de sus sentimientos y emociones	Gestión emocional	
Los intereses naturales de los niños son la prioridad	Intereses de los niños	
El juego libre es una actividad propicia para el aprendizaje	Juego libre	

Las actividades de autoexploración, exploración y de colaboración, así como las conversaciones abiertas con la familia son clave para la formación de una persona. Podría decirse que son la base de la “universidad de la vida”	Actividades de autoexploración y de exploración del entorno
Hay una búsqueda permanente por espacios de socialización con pares distintos a la casa	Socialización
Adquirir libros y material didáctico, así como viajar a diferentes lugares es esencial para despertar el deseo por el aprendizaje desde temprana edad	Recursos y viajes
Los proyectos de aprendizaje son más importantes que los contenidos en sí mismos	Proyectos de aprendizaje

Figura 23

Red temática 5: Formas de organización – Componente didáctico del homeschooling libertario o anarquista



Desde esta experiencia, la desescolarización es vista como un ejercicio pedagógico y didáctico de la libertad que tiene que ver con muchos aspectos; entre ellos, la transdisciplinariedad, el aprendizaje de una segunda lengua, las habilidades tecnológicas, la gestión emocional, los intereses de los niños, el juego libre, las actividades de autoexploración y de exploración del entorno, la socialización, los recursos y los viajes, así como los proyectos de aprendizaje.

En relación con la **transdisciplinariedad**, no está solamente asociada a la educación en casa, sino también a “los proyectos de aprendizaje en el mundo corporativo transnacional” para Emiliano, al “aprendizaje intercultural” para Elisa y al hecho de “aprender de manera autónoma y autodidacta”.

En sexto/ ya empecé a estudiar totalmente sola porque era autodidacta/ entonces me encantaba aprender de todo y mi mamá obviamente me revisaba/ me ayudaba con cosas/ pero a mí me encantaba hacer todo yo solita [SS:] (risas) (Entrevista. Elisa).

El aprendizaje intercultural está asociado también al **aprendizaje de una segunda lengua** o al bilingüismo, pues compartir con personas de otros países hace que se genere naturalmente también un interés por el idioma. Esta motivación puede tener otras génesis también, como la que expresa María, la madre de Mariana. Ella dice que su hija “aprendió sola inglés” (en otra parte de su discurso también afirma que su hija aprendió a leer sola). En este caso, no es claro si a lo que se refiere es a lo rápido que pudo desarrollar la habilidad comunicativa o a las metodologías de estudio (dentro de las que refiere ponerle películas o canciones en inglés con subtítulos).

También aprendió sola/ inglés// a ella le gustaba un programa donde salían los muertos vivientes/ entonces cada que salían/ y estaba muy chiquita/ (...) un día me hizo el comentario de/ “¡ay! que traducción tan mala/ eso no fue lo que dijo” y efectivamente/ el diálogo no correspondía a = literal al subtítulo/ entonces yo le dije/ “¿y usted por qué sabe inglés?” (Entrevista. María).

Desarrollar **habilidades tecnológicas** es otro aspecto que refieren algunas familias libertarias como ventajas del *homeschooling*. Al respecto, Elisa opina que el uso constante de una plataforma digital cuyo diseño es interactivo y dinámico motiva el aprendizaje porque es “muy chévere/ súper interactiva/ ahí te ponen todo/ te permiten estudiar (...) es súper activa/ colorida/ entonces te dan ganas de estudiar”.

La **gestión emocional** es igualmente importante dentro de este gran componente didáctico del *homeschooling* libertario. Los padres les enseñan a sus hijos estrategias de defensa emocional y valores para la vida, como se evidencia en lo expresado por María con relación a su hija: “Siempre había una niña que la molestaba/ entonces yo le decía/ ‘no le pares bolas/ voltéate y te vas’ o si algo ‘defiéndete también/ pues/ si toca’ ”.

Ni la educación en casa ni la educación escolarizada son garantía para que una persona sea un buen ciudadano o no lo sea, más bien, todo radica en los valores y principios que fueron enseñados desde la temprana edad de los hijos.

Obviamente los papás quieren cuidar el corazón de los hijos/ pero como siempre lo he dicho/ son los valores que tú le pongas a tus hijos/ no quiere decir que porque estudió en un peor colegio va a ser una persona mala/ o porque estudió en el mejor colegio va a ser un súper ingeniero o una persona súper buena (Entrevista. Elisa).

La desescolarización también hace especial énfasis en estar atentos a los verdaderos **intereses de los niños** (Rupp, 2000, p. 2); para ello, se deben procurar buenos tiempos para el deporte, los viajes, el **juego libre**, los juegos de rol o simbólicos, así como las **actividades de autoexploración y de exploración del entorno**. Elisa recuerda, en cuanto al tiempo para su actividad física, que en una época “necesitaba esa flexibilidad aún más/ y pues a ti te piden mucho/ (...) pero también necesitaba mi tiempo para el deporte”. María también se expresa de la siguiente manera con relación a los intereses tempranos de su hija:

Mi papá hacía exámenes médicos laborales/ entonces mi papá tenía una historia clínica/ y ella desde chiquita dijo que quería ser veterinaria/ entonces le dijo a mi papá que le imprimiera una historia clínica de esas// entonces él se la imprimió y le sacó varias copias y ella jugaba con sus peluches que ella era la veterinaria y llenaba esas historias clínicas (Entrevista. María).

Desde temprana edad, la niña disfrutaba los juegos de rol o simbólicos, lo cual le permitía realizar simulaciones cercanas a la realidad circundante que le generaba interés y curiosidad. El juego libre se plantea, entonces, como una oportunidad perfecta y oportuna no solamente para divertirse, sino también para que se desarrolle otro tipo de habilidades.

Ella jugaba que ella era la médica y sacaba los costos y todo (...) y eso lo pasaba a “Word” // hacía una tablita en “Word” con los clientes y lo que costaba la cita de cada cliente y entonces lo sumaba hasta que yo le dije/ “venga que esto lo puede hacer en Excel” // Entonces le enseñé pues lo básico de “Excel” (Entrevista. María).

En este sentido, Kesson (2020) opina que el juego se elige libremente, y debe ser placentero, atractivo, absorbente, espontáneo, imaginativo, autodirigido, experimental, improvisado, intencionado, absorbente y transformador. Además, es una negociación entre el mundo interior del niño y el entorno, debido a que “nos probamos el mundo y vemos cómo encaja. ¿No es esto lo que debería ser el aprendizaje?” (Kesson, 2020, p. 2).

Pese a lo anterior, estos procesos de desescolarización pueden verse interrumpidos, en ocasiones, por la preocupación de los padres en torno a la **socialización**, especialmente en esos momentos en los

que sienten que sus hijos pueden estar experimentando aislamiento social (Van Galen & Pitman, 1991). En este sentido, María expresa: “por eso la metí a este colegio/ para que socializara”. Igualmente, menciona que ya no quería vivir lo que le había acontecido tantas veces con Mariana en sus cumpleaños: “hasta los 5 le celebré con fiesta/ pero siempre era estirando trompa/ siempre era aburrida que porque no tenía por qué invitar a los muchachitos”.

Medlin (2000) separa la cuestión de la socialización en tres objetivos que pueden guiar a los educadores en el hogar: 1. participación de los niños educados en el hogar en las rutinas diarias de sus comunidades locales, 2. adquisición de reglas de comportamiento y sistemas de creencias y actitudes necesarios tanto durante su educación como más adelante en la vida, 3. capacidad para funcionar eficazmente como miembros contribuyentes de la sociedad. Atender a estos objetivos de socialización puede ayudar a guiar a los padres en la planificación de actividades que abarquen una preocupación por los demás, ya sea que vivan en la propia comunidad rural o en una ciudad o nación distante (Medlin, 2000).

No obstante, algunas otras personas, como Elisa, ven el asunto de la socialización “solamente como un mito que no tiene suficiente fundamento” empírico y se basa en las “opiniones de las personas más que en la realidad”. Reconoce: “no soy una persona muy sociable/ pero es mi forma de ser/ es mi carácter”.

Bajo esta perspectiva anarquista entonces, la virtualidad tampoco es vista necesariamente como algo que altere los procesos de socialización de las personas ni influya sobre su carácter o personalidad. En la virtualidad se establecen otro tipo de relaciones e interacciones, lo cual no se concibe como algo malo, sino diferente. Es posible tener amistades a la distancia y sentirse a gusto con ellas. “La virtualidad te abre mucho a tener personas en el exterior/ entonces obviamente no vas a poder compartir con ellas en persona/ (...) muchas de mis amigas de mi infancia tuvieron virtualidad/ y todavía me comunico con ellas”, expresa Elisa.

Ahora bien, vincularse a un colegio virtual es una opción muy rara entre el colectivo de libertarios o desescolarizadores. Cuando se opta por él, normalmente la elección es temporal y está asociada a problemas de salud de alguien de la familia o como respuesta a un problema legal. En cualquier caso, para los libertarios, un colegio virtual es percibido solamente como una “muletica en la que nos apoyábamos”, es decir, una ayuda temporal.

En cuanto a los **recursos**, tanto la adquisición de libros nuevos y diferentes como los recursos tecnológicos son muy importantes para los educadores en casa. Siempre se esmeran en buscar literatura (en especial, clásica) que sea del agrado de los niños, con el fin de despertar el interés por la lectura y el aprendizaje desde temprana edad; e igualmente procuran contar con equipos tecnológicos básicos.

Cuando estos escasean generan un efecto negativo en el proceso de formación en casa durante algún tiempo.

Le compré “El Principito” una versión bonita/ ilustrada muy bonita y/ “Romeo y Julieta” si no se lo pude conseguir en versión para niños/ pero también igual se lo compré// entonces los juegos de Mariana cuando llegaba del colegio era sentarse a transcribir “El Principito” en el computador (Entrevista. María).

Uno de los problemas que más veíamos era (...) la dificultad tecnológica porque muchos jóvenes y niños no = en ese tiempo no tenían la facilidad de tener un computador/ de tener una Tablet/ un Ipod para poder estudiar/ muy duro (Entrevista. Elisa).

Los **viajes** son también vistos como una forma de exploración y conocimiento del entorno geográfico y cultural que permite nuevos aprendizajes. Mariana (la hija de María) pensaba que con el mero hecho de tomar buseta ya podía llegar a Buenos Aires en media hora. Su madre expresa que no tenía ese concepto como los límites de ciudad, departamento o país.

Entonces nos fuimos de Manizales a Bogotá en carro/ entonces empecé a explicarle cuando llegábamos a ‘Padua’ / esto es un municipio de ‘tal’ departamento/ cuando llegábamos a ‘Honda’/ en cada municipio yo le iba explicando a qué departamento pertenecía cada municipio/ como para que ella fuera armando ese mapa mental de cómo era en realidad la geografía (Entrevista. María).

Finalmente, dentro de este componente didáctico, son comunes los **proyectos de aprendizaje** tanto en casa como en el mundo empresarial, así como las guías de trabajo y las evaluaciones asignadas temporalmente por colegios virtuales. Por ejemplo, en el siguiente caso, las evaluaciones sincrónicas se realizaban en el colegio cada dos meses a manera de verificación de los conocimientos adquiridos.

Esos “proyectos de aprendizaje” son lo que ha generado que hoy en día 25 grandes corporaciones empresariales/ hayan excluido los títulos como un requisito para sus procesos de selección de personal ¿sí? (Entrevista. Emiliano).

En ese colegio/ todo era más suave/ era el que nos daba las guías y ya nos hacían evaluación al final de periodo/ también/ tiempo y cámara (Entrevista. Elisa).

6.1.4.3 Formas sociales

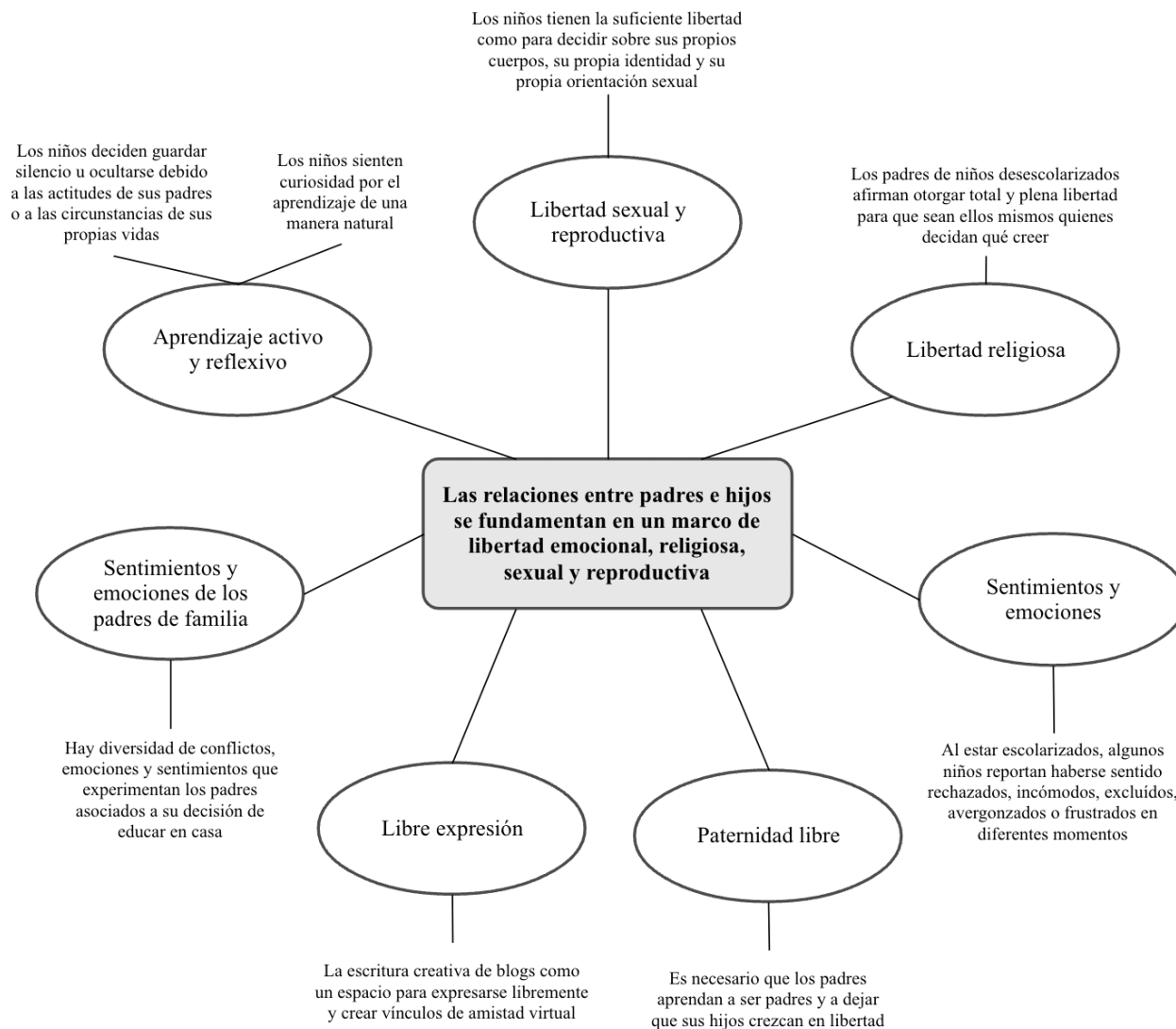
Tabla 18

Formas de organización – Formas sociales del homeschooling libertario o anarquista

Temas básicos	Temas organizadores	Tema global
Los niños deciden guardar silencio u ocultarse debido a las actitudes de sus padres o a las circunstancias de sus propias vidas	Aprendizaje activo y reflexivo	
Los niños sienten curiosidad por el aprendizaje de una manera natural		
Los niños tienen la suficiente libertad como para decidir sobre sus propios cuerpos, su propia identidad y su propia orientación sexual	Libertad sexual y reproductiva	<i>Las relaciones entre padres e hijos se fundamentan en</i>
Los padres de niños desescolarizados afirman otorgar total y plena libertad para que sean ellos mismos quienes decidan qué creer	Libertad religiosa	
Al estar escolarizados, algunos niños reportan haberse sentido rechazados, incómodos, excluidos, avergonzados o frustrados en diferentes momentos	Sentimientos y emociones	<i>un marco de libertad emocional,</i>
Es necesario que los padres aprendan a ser padres y a dejar que sus hijos crezcan en libertad	Paternidad libre	<i>religiosa, sexual y reproductiva</i>
La escritura creativa de blogs como un espacio para expresarse libremente y crear vínculos de amistad virtual	Libre expresión	
Hay diversidad de conflictos, emociones y sentimientos que experimentan los padres asociados a su decisión de educar en casa	Sentimientos y emociones de los padres de familia	

Figura 24

Red temática 6: Formas de organización – Formas sociales del homeschooling libertario o anarquista



Con relación a las formas sociales del *homeschooling* libertario o anarquista, se tiene, en primer lugar, el **aprendizaje activo y reflexivo**. Esto quiere decir que cada persona, aún desde temprana edad, debe hacer procesos intencionales y reflexivos sobre la manera en la que aprendió acerca del mundo, de la realidad y de la vida.

Tiene que ver con parte del ejercicio que hacemos con los estudiantes que vienen a los cursos/ de revisar de forma detallada su trayectoria de aprendizaje/ (...) muchos de los estudiantes/ (...) no han hecho una revisión continua de la forma en que ellos aprendieron/ han aprendido/ siguen aprendiendo (Entrevista. Emiliano).

Adicional a lo anterior, las ideas producto de estos procesos autorreflexivos deben ser también escuchadas. En ocasiones, lamentablemente, las voces de los niños son silenciadas, lo que devela u oculta sus modos particulares de pensar. “A mí me parece que no se ha escuchado mucho a los niños/a los jóvenes *homeschoolers*”, opina Alba.

En este sentido, cuando se habla de educación en casa, es más común escuchar las percepciones de los padres de familia que las de los niños. Ha habido una suerte de “invisibilización” o carencia de escucha de los sentires y las emociones de los niños que son educados en casa; y este silencio ha sido notorio a lo largo de la literatura sobre el tema (Moran et al., 2021, p. 39).

Desde una perspectiva libertaria o anarquista, los niños *homeschoolers* sienten una curiosidad natural por aprender, pero algunos de ellos prefieren ocultarse y no hablar, debido a que, posiblemente, han vivido situaciones que les impide expresarse con naturalidad con personas desconocidas (como un entrevistador, por ejemplo). Al preguntarle a María si su hija accedería a una entrevista respondió: “Bendito// por mí no hay problema/ el problema es si ella quiera// como ella es tan solitaria/ no sé si (...) accedería a conversar contigo”.

Según Elisa, la educación en casa libertaria forma también en disciplina y abre la mente al aprendizaje, pues invita no solamente a pensar como dice el maestro, sino también a buscar formas alternativas para solucionar situaciones problemáticas de la vida cotidiana. Esta forma de pensar es compartida por otros entrevistados.

Lo mejor fue la disciplina/ porque hasta el momento la tengo/ y eso ha hecho que yo pueda crecer mucho en mi vida/ (...) tu mente se puede abrir a la solución de las mil y una formas de llegar a ese resultado// entonces/ primero la disciplina/ y segundo poder resolver algún problema en mi vida (Entrevista. Elisa).

Algunas situaciones coyunturales de la vida tienen que ver directamente con la **libertad sexual y reproductiva**, así como con la **libertad religiosa**. Definir tanto la orientación sexual como el sistema de creencias personales es fundamental y profundo para la experiencia de vida de todas las personas. Para el primer caso, María reporta que uno de los intereses de su hija era definir su sexualidad, pues le parecía muy atractiva una artista británica y le preguntó a su mamá si sería que a ella le gustaban las mujeres.

Ella llevó a su clase de baile/ a la academia/ toda su maleta de maquillaje ¿sí? entonces el profesor/ “¡ay! Mari.. / muestre” / entonces creó más “feeling” con el profesor (...) nos invitaron a participar en la comunidad (...) LGBT// igual/ algo de lo que ella me dijo cuándo quería entrar al colegio/ era que también quería conocer más gente/ porque quería definir su sexualidad (Entrevista. María).

En este mismo caso, el asunto de la identidad y la orientación sexual se extiende también a los maestros y a sus actitudes frente al cambio de género. María opina que los maestros deben normalizar el llamar a una niña por su nuevo nombre de varón mientras decide realmente lo que quiere ser y la manera en la que quiere ser llamada; incluso comenta que “el psicólogo les tuvo que mandar una carta al colegio para que por favor lo trataran como él, porque había una profesora que insistía que eso era solamente una moda”. Hay un libre pensamiento, un respeto hacia las diversas formas y estilos de vida, así como una actitud positiva frente al cambio de género. En general, se evidencia en los discursos una aceptación paulatina y una normalización de prácticas y conductas asociadas al cambio de género por parte de algunos padres libertarios.

Con relación al asunto de la comunidad LGBTQ+ y otros asuntos de la agenda progresista, Stewart (2023) considera que un factor que podría contribuir al crecimiento del *homeschooling* en los próximos meses y años es la polarización política. Piensa que las escuelas se han convertido en un campo de batalla central para muchas tensiones entre familias conservadoras que se oponen y las muchas familias liberales que apoyan la enseñanza en las escuelas públicas acerca del legado profundo del racismo y los derechos de la comunidad LGBTQ+ (Stewart, 2023, p. 5).

Para el segundo caso relacionado con la libertad religiosa, las familias libertarias dan total y plena libertad para que sus hijos sean ellos mismos quienes decidan lo que van a creer. Al respecto, María afirma: “yo no he bautizado/ a ninguna de mis dos hijas/ no porque yo no sea creyente/ sino porque no les voy a imponer mis creencias/ que ellas se den cuenta, y decidan en lo que ellas quieran creer”.

De igual manera, es común encontrar **sentimientos y emociones** asociados a las dificultades de socialización, al desinterés, a la exclusión social o a la frustración. En el caso de Mariana, la niña era muy curiosa por el aprendizaje desde pequeña, pero no disfrutaba mucho socializar con los demás estudiantes de su edad y prefería “que los peladitos del jardín jugaran entre ellos/ pero con ella no” o “estar sola” o quedarse con los adultos realizando actividades “de grandes”. Interpreta su madre con estas actitudes que tal vez su hija se sintiera desinteresada o incómoda o excluida.

De igual modo, pueden presentarse en los niños altos niveles de frustración asociados al rendimiento académico o al hecho de tener problemas con profesores. Con relación al primero, María recuerda que su hija Mariana le daba mucha importancia a las notas, y “si sacaba menos de 4,0/ se frustraba/ ella tenía que sacar 5,0”. Con relación al segundo, comenta que “en primero de primaria empezó a tener problemas con una profesora y yo le decía a mi papá/ “¿si vio que cuando yo estudiaba en el colegio había profesores que se la montaban a uno? [SS:] (risas)”.

Entre otros sentimientos o emociones que pueden elucidarse en las conversaciones con los participantes y que han estado relacionados directamente con su decisión de educar en casa, aparecen el

rechazo, la victimización por *bullying*, el maltrato físico o psicológico y/o la vergüenza en público. Ellos pueden hacer que algunos niños se retraigan o se limiten en sus relaciones interpersonales, lo cual los impulsa a desarrollar relaciones de amistad más profundas y cercanas con unas pocas personas, mientras que lentamente se van a alejando del grupo. María recuerda, por ejemplo, que a su hija “desde chiquita la molestaban porque era diferente” y que “no le gustaba salir a jugar con los niños” porque siempre le decían “la gordita” o “la feíta”, comentarios que la hacían sentir rechazada. También recuerda haberse dado cuenta de que “la niña era maltratada” y “que a veces la profe la avergonzaba delante de sus compañeros de clase”.

En cuanto a la experiencia de los padres, se destaca la importancia de la **paternidad libre**; la cual puede evidenciarse, entre otras cosas, en las conversaciones abiertas que sostienen los padres educadores en casa libertarios con sus hijos, incluso cuando en ellas se abordan temas sociales complejos y diversos. Al respecto, María comenta que su padre le generó mucha confianza y respeto durante toda su vida, y que eso es precisamente lo que hace ahora con su hija menor: “le doy libertad para que hable y yo también me siento libre con ella cuando hablo”.

Esta **libre expresión** en la comunicación entre padres e hijos es altamente valorada por los padres libertarios; y no solamente se evidencia en los diálogos familiares, sino también, incluso, en medios digitales como los blogs. Estos, según Von Benzon (2020), no solamente abren una ventana a las experiencias íntimas y emocionales de sus autoras, sino que también ofrecen una visión fascinante de las complejas e intrincadas relaciones entre las madres, el tiempo, la movilidad y la pertenencia, presentando una perspectiva alternativa de la maternidad (Von Benzon, 2020, p. 3).

Los blogs fueron una forma de organización rudimentaria de las experiencias *homeschoolers* colombianas no solamente de esta tendencia, sino de todas en general, especialmente hacia la década del 2000. Para ese entonces, era una forma común de desahogarse con otros y de expresar todas las emociones que abarca la experiencia del *homeschooling*. También permitían mostrar apoyo mutuo a través de los comentarios y réplicas a las entradas publicadas. Alba comenta en entrevista que su blog era especialmente popular porque “yo me desahogaba y mostraba todo lo feo también/ y llegaba y decía/ ‘esto es horrible’ / ‘esto es difícil’ / ‘esto es complicadísimo’ / y ahí nos dábamos ánimo todas”.

Para Von Benzon (2020), las vidas de las madres blogueras ilustran un complejo abanico de emociones, corporeidad, materialidad, sociopolítica y relaciones. El *habitus* de las madres no escolarizadas refleja las experiencias universales de la maternidad, la integración del bebé y las experiencias propias de las mujeres que ejercen la maternidad de un modo que subvierte la corriente dominante. Así, vemos que tanto el acto como el ejercicio de cuidar, y la relación íntima y encarnada

entre madre e hijo, determinan la identidad en el lugar y, por tanto, también el ritmo temporal de las madres que educan en casa durante un largo periodo de tiempo (Von Benzon, 2020, p. 16).

Los propios *blogs* también representan una temporalidad profundamente arraigada en una retórica del cuidado. Como consecuencia, actúan igualmente como recipientes para proporcionar cuidados a los demás y para buscar el contacto con una red que espera corresponder a estos cuidados (Von Benzon, 2020, p. 16).

Desahogarse de manera oral o escrita es algo que emerge con frecuencia en los discursos, por lo cual se considera muy importante en el proceso de la gestión de **sentimientos y emociones de los padres**. Estos tienen lugar en el marco de conflictos familiares, de procesos de vinculación a instituciones, y por causa de la conciencia paterna acerca de la personalidad y la madurez de los hijos.

En cuanto a los conflictos familiares, algunas madres *homeschoolers* enfrentan dificultades con sus conyugues o familia extendida al momento en que deciden educar en casa. En el caso de María, en particular, el papá de su hija opinó (refiriéndose a ella como madre) que “lo que usted no quiere es hacer nada/ se quiere quedar en la casa haciendo nada”. Esto evidencia falta de conocimiento de la educación en casa, puesto que es vista como “hacer nada”.

En lo concerniente a la vinculación institucional, algunos padres educadores en casa incluso se motivan a pertenecer a iniciativas de Bienestar Familiar o a estrategias de otras instituciones educativas.

Yo pertenezco a la estrategia de los “Súper amigos” / que son niños que están en etapa de adoptabilidad pero que no los adoptan/ o porque ya están muy grandes/ o porque tienen una enfermedad de alto costo/ o porque tienen alguna discapacidad/ es volverse uno “referente emocional” de un niño (Entrevista. María).

Finalmente, con relación a la conciencia de la personalidad de los hijos y a su madurez emocional, María piensa que la personalidad sociable y abierta de su hija mayor fue lo que la llevó a escolarizarla, mientras que la personalidad de la hija menor que es un poco más callada, tímida y retraída (pero muy activa intelectualmente), la condujo a educarla en casa.

Es una niña muy social y de pronto con ella si la hubiera embarrado un poquito/ donde hubiera educado a Daniela en la casa por su personalidad// Mariana/ en cambio/ tiene una personalidad muy diferente// Mariana es una niña que desde chiquita ha sido muy activa intelectualmente (Entrevista. María).

También tiene un concepto muy alto de su propia hija menor, Mariana, al afirmar: “ese proceso ‘homeschool’ tampoco fue tan traumático para ella/ porque es una niña distinta al común de los niños/ parece una señora/ parece grande/ es más madura que yo”.

6.1.5. Caracterización resumida del *homeschooling* libertario o anarquista

El análisis detallado de cada una de las redes temáticas que componen esta experiencia *homeschooler* nos conduce a concluir que las formas libertarias o anarquistas de hacer educación en casa en Colombia están muy asociadas a la desescolarización (o *unschooling*).

Los padres de familia que deciden educar a sus hijos al margen de las instituciones educativas formales están normalmente marcados por experiencias personales de escolarización poco exitosas y deseables; por ello, entre otras razones, buscan mantener distantes a sus hijos de todo tipo de formalización educativa. Adicionalmente, se esfuerzan permanentemente en generar en ellos, de diversas maneras, un deseo genuino y “natural” por el aprendizaje.

Al confiar en este ideal, es común que tiendan a negar o criticar los avances teóricos en materia de pedagogía y didáctica, que han reevaluado históricamente la idea de un “aprendizaje natural” en los seres humanos. Todo acto formativo en sí mismo tiene un objetivo, y es planeado de alguna manera por alguien que intencionalmente busca enseñar a alguien más.

Muchos de los padres colombianos educadores en casa se convierten y autoperciben como militantes de la educación, en cuanto van en contravía de los propósitos de la escolarización formal regular, la estructura capitalista y las nuevas estructuras del mercado educativo que llegan tanto a las escuelas públicas como privadas controladas y supervisadas por el gobierno nacional.

Estas críticas al sistema les conduce a concebir la educación más como una forma de vivir y ser feliz, por lo cual se convierten en facilitadores del proceso de aprendizaje de sus hijos -y algunos de ellos, incluso en líderes activistas del *homeschooling*-. De igual manera, se autoconciben como oferentes de contenido o materiales de estudio, por cuanto son ellos mismos quienes procuran proveer recursos didácticos para sus hijos y la comunidad que participa con ellos en el proceso de formación.

También tienden a considerar estas acciones como expresiones cotidianas de un amor militante; es decir, un amor defensor de su propia familia y de sus formas muy particulares y subjetivas de pensar el mundo, la vida y la educación. Estas formas son regularmente autopercibidas como rebeldes y libertarias, por cuanto se levantan en los discursos de manera distante y anárquica a las formas educativas socialmente aceptadas y estipuladas a nivel gubernamental.

Con el fin de lograr sus objetivos de formación en el hogar, estos padres anarquistas tienden a no preocuparse de manera excesiva por el seguimiento de rutinas diarias ni calendarios semanales o anuales, pues anhelan que el aprendizaje en familia tenga lugar en una atmósfera tranquila, preferiblemente en espacios abiertos.

Su propósito, en resumen, es buscar la plena realización de hijos y ciudadanos que se sientan verdaderamente libres y felices.

Tabla 19

Caracterización resumida – Homeschooling libertario o anarquista

	Líder <i>homeschooler</i>	Militante
	Concepciones	Forma de vivir y ser feliz
	Rol	Facilitador
Padre o madre de familia	Posición frente al contenido (materiales)	Oferente de contenido
	Amor	Militante
	Tiempo	Ausencia de rutinas
	Espacio	Espacios abiertos
	Propósito	Libertad / Felicidad

6.2. *Homeschooling* de rendimiento académico, artístico o deportivo

“Lograr la excelencia y el éxito académico, artístico o deportivo de los hijos” es el pensamiento más marcado de este tipo de experiencia *homeschooler* en Colombia. Con el fin de lograr una aproximación más reflexiva y detallada en cuanto a esta tendencia, se han realizado cuatro entrevistas a personas cuyas experiencias de vida y concepciones sobre la educación en casa están cercanas a esta forma particular de pensamiento. Para el caso de este apartado, se les ha denominado: “los intelectuales, artistas o deportistas de alto rendimiento”. Así mismo, se han estudiado generalidades de nueve páginas web oficiales de redes y colegios que apoyan la educación en casa en el país desde esta experiencia *homeschooler*.

Esta segunda sección da cuenta de la génesis de este tipo de experiencia en Colombia, así como de las razones filosóficas e ideológicas que motivan a algunas familias a educar a sus hijos para la realización personal desde la academia, el arte o el deporte como su prioridad. De igual modo, pretende poner en evidencia algunas problemáticas de tipo jurídico y las diversas maneras que algunas instituciones y personas han utilizado para dar viabilidad a sus nuevas propuestas de educación en casa.

Adicionalmente, describe generalidades en torno a los asuntos didácticos. Todos estos aspectos inician con la presentación de una tabla de temas básicos, organizadores y un tema global, continúan con una red temática a modo de resumen y finalizan con una descripción completa en texto (Stirling, 2001). Para terminar, se presenta una breve caracterización resumida de la experiencia.

6.2.1. Reseña histórica

Tabla 20

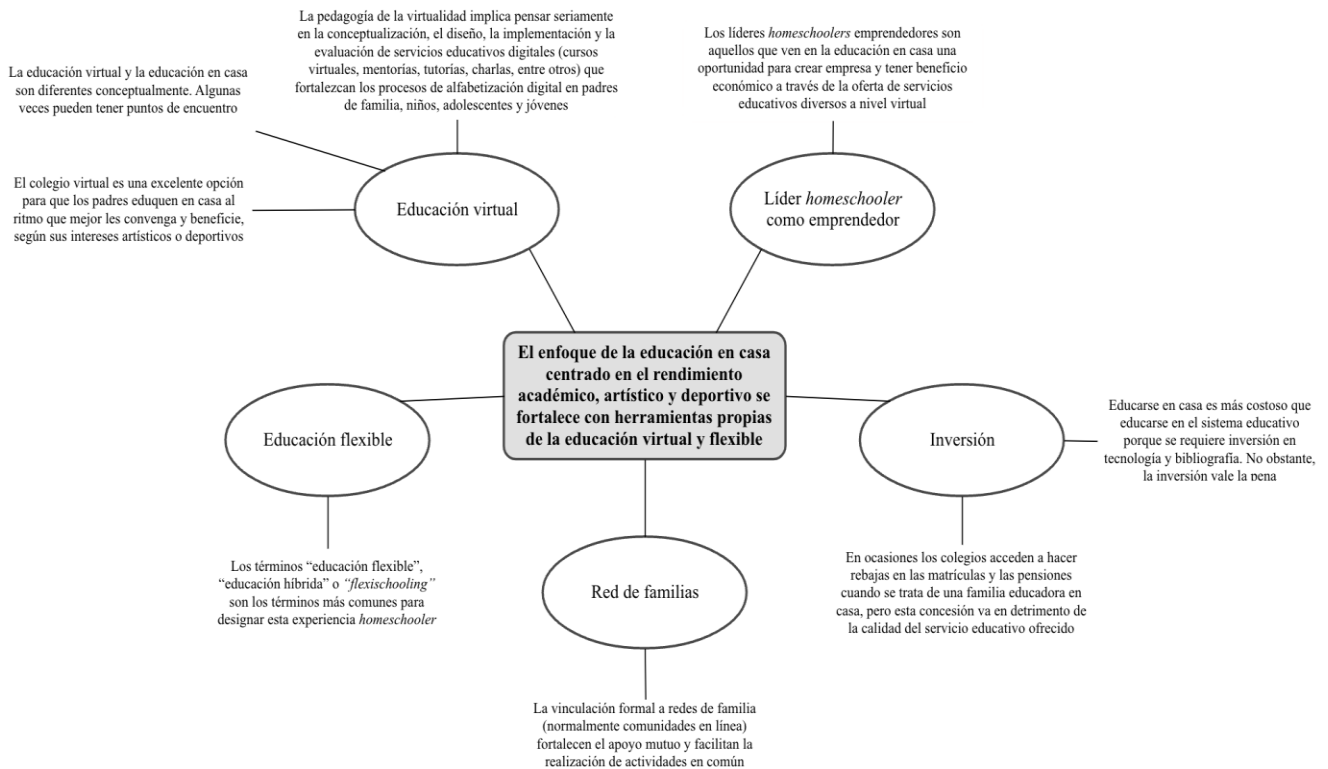
Reseña histórica del homeschooling de rendimiento académico, artístico y deportivo

Temas básicos	Temas organizadores	Tema global
El colegio virtual es una excelente opción para que los padres eduquen en casa al ritmo que mejor les convenga y beneficie, según sus intereses artísticos o deportivos		
<p>La educación virtual y la educación en casa son diferentes conceptualmente. Algunas veces pueden tener puntos de encuentro</p> <p>La pedagogía de la virtualidad implica pensar seriamente en la conceptualización, el diseño, la implementación y la evaluación de servicios educativos digitales (cursos virtuales, mentorías, tutorías, charlas, entre otros) que fortalezcan los procesos de alfabetización digital en padres de familia, niños, adolescentes y jóvenes</p>	Educación virtual	
Los líderes <i>homeschoolers</i> emprendedores son aquellos que ven en la educación en casa una oportunidad para crear empresa y tener beneficio económico a través de la oferta de servicios educativos diversos a nivel virtual	Líder <i>homeschooler</i> como emprendedor	
Educar en casa es más costoso que educarse en el sistema educativo porque se requiere inversión en tecnología y bibliografía. No obstante, la inversión vale la pena		
En ocasiones los colegios acceden a hacer rebajas en las matrículas y las pensiones cuando se trata de una familia educadora en casa, pero esta concesión va en detrimento de la calidad del servicio educativo ofrecido	Inversión	
La vinculación formal a redes de familia (normalmente comunidades en línea) fortalecen el apoyo mutuo y facilitan la realización de actividades en común	Red de familias	
Los términos “educación flexible”, “educación híbrida” o “ <i>flexischooling</i> ” son los términos más comunes para designar esta experiencia <i>homeschooler</i>	Educación flexible	

El enfoque de la educación en casa centrado en el rendimiento académico, artístico y deportivo se fortalece con herramientas propias de la educación virtual y flexible

Figura 25

Red temática 7: Reseña histórica del homeschooling de rendimiento académico, artístico y deportivo



En su tesis doctoral “*Reasons for choosing homeschooling and approaches most used: a qualitative content analysis*”, Sameer Ali Abuzandah (2021) encontró que ha habido un aumento entre la integración de la tecnología y la educación en casa, tanto en los enfoques de aprender y practicar como en el uso de sitios web de redes sociales para conectar a las familias que educan en casa con redes más amplias (Abuzandah, 2021, p. 2). Los educadores en casa cada vez más se sienten atraídos por la **educación virtual**, puesto que, según ellos, les provee estrategias y beneficios que satisfacen sus gustos e intereses particulares. Elisa, por ejemplo, agradece a la virtualidad “la flexibilidad y disciplina” que ha creado en ella. La educación virtual también provee a las familias la posibilidad de elegir múltiples formaciones en línea, como las que ofrece Santiago a través de su página web: “tenemos muchísimos cursos de muchos temas diferentes. Por ejemplo, tenemos un curso que ayuda a las familias a mejorar los hábitos de alimentación y a prevenir enfermedades”.

Ahora bien, la educación virtual y la educación en casa no significan lo mismo. En términos simples, una persona podría estar haciendo educación virtual sin estar siendo educado en casa, o viceversa. No obstante, uno de sus puntos de encuentro es el ‘colegio virtual’. Este nuevo formato de escolarización que se sirve de recursos digitales es una de las formas más popularmente conocidas y

utilizadas por familias que buscan que sus hijos sean excelentes en alguna ciencia, arte o deporte. Elisa, por ejemplo, pasó por muchos colegios virtuales mientras estaba siendo educada en casa. Opina que hay colegios cuyo “estándar educativo es excelente, pero te consumen todo el tiempo”; e incluso refiere que en uno de ellos (al cual considera “uno de los mejores colegios virtuales de Colombia”), tenía que “estudiar como 25 materias”.

El caso de esta joven deportista de alto rendimiento ejemplifica también un hecho bastante común, y es el constante cambio de colegio. La permanencia en una institución no es un común denominador entre *homeschoolers* intelectuales, artistas o deportistas, puesto que las prioridades de formación pueden cambiar cada cierto tiempo.

Pese a la carga académica, a esta joven patinadora le agradaban en general sus profesores de colegios virtuales porque “eran súper buenos” y les “tenían mucha paciencia”. También refiere que las clases eran “productivas y dinámicas”.

Por su parte, los calendarios de los colegios virtuales, según José, son también muy parecidos a los calendarios de un colegio presencial regular: “dentro del colegio veíamos cuatro períodos durante el año de dos meses y medio. Yo me acuerdo que veía entre diez y once materias”.

Los colegios virtuales también tienen diferentes metodologías. En el colegio en que estudió José se trabajan tres momentos:

En la conceptualización/ tú generas una portada/ luego un índice/ luego van las preguntas y las respuestas para dar cuenta de los conceptos/ en un Word/ y se le envía al docente/ luego sigue la dinamización/ que es una fase para compartir con el profesor y los compañeros como lo que hiciste/ como practicar/ y la socialización// es como/ como un momento ya evaluativo más serio (Entrevista. José).

Son quizás estas características de flexibilidad y dinamicidad las que han hecho de los colegios virtuales una opción tan atractiva para algunos padres educadores en casa hoy en día. La educación mediada digitalmente con ciertos límites y estrategias ajustables al ritmo de vida de algunos *homeschoolers* constituye la base de “las nuevas formas de apología o defensa de la escolarización virtualizada”, como lo afirma Santiago (líder *homeschooler* bogotano) en entrevista. Adicionalmente, comenta:

Te vas a encontrar con familias que tienen experiencias increíbles/ de alguna manera las hacen/ las viven del otro lado de los decretos y de las leyes/ es un tema de defensa de escolarización virtual porque esto no garantiza la formación integral (Entrevista. Santiago)

Ahora bien, pese a que varios colegios virtuales ya existían en Colombia antes del 2020 como una alternativa para familias educadoras en casa, el hecho histórico de la pandemia contribuyó a que se

hicieran más conocidos y a que el número de familias vinculadas a ellos aumentara. “Ese colegio es un tipo de educación en casa/ pero virtual/ se hizo más conocido en pandemia/ porque a muchos colegios les tocó adaptarse a lo virtual”, recuerda José.

En su página web institucional, un colegio virtual colombiano hace una reseña histórica de sus inicios y fundadores. Informan que su experiencia inició desde antes del 2012 con una comunidad de familias que estaban educando en casa, y fueron ellas quienes hicieron parte, por primera vez, de un naciente proyecto de básica primaria. Otros cuatro sitios web oficiales de colegios virtuales colombianos refieren orígenes similares a este en su página de “Inicio”, “Quiénes somos” o “Reseña histórica”.

Esos mismos cinco colegios hacen pública otra información similar en sus páginas web, como por ejemplo, el hecho de que su número de matrículas haya subido sustancialmente durante los últimos años. Al respecto, un rector bogotano afirma en entrevista “para el 2011, nuestro colegio tenía alrededor de 100 estudiantes; y entre 2011 y 2014, subimos casi a 600 estudiantes a nivel nacional. Desde entonces continúa creciendo el número de matrículas anuales”.

A pesar de que algunos colegios empezaron haciendo educación virtual, y no educación en casa, con el tiempo se fortalecieron las alianzas entre comunidades *homeschoolers* y rectores de colegios; lo cual favoreció a los nacientes proyectos permitiéndoles ampliar su cobertura. Hoy en día, es común que los colegios virtuales ofrezcan también estrategias de apoyo orientadas al *homeschooling* para artistas y deportistas de alto rendimiento.

Según lo evidenciado en ocho páginas web y en tres entrevistas, este tipo de escolarización virtual surgió específicamente de la virtualidad para fortalecer los procesos de alfabetización de adolescentes, jóvenes y adultos mayores en el país. Algunos fundadores de dichas instituciones educativas hacen remembranza de sus inicios comentando, por ejemplo, su apoyo temprano a ciertos proyectos de televisión y radio, a trabajo comunitario con población víctima de desplazamiento forzado o población afrodescendiente indígena, a vinculación con iglesias católicas o cristianas, entre otros. Según ellos, todas estas experiencias comunitarias iniciales ayudaron a generar sus “estrategias innovadoras”, expresión común entre sus páginas web. Dos de ellos también lideran actualmente programas de alfabetización virtual para adultos.

Otro caso especial que acontece con algunos colegios virtuales es su cambio de licencia de funcionamiento o el cambio de la población atendida. Al respecto, Liliana comenta el caso de un colegio virtual de la capital colombiana que recientemente ha estado pasando por dificultades de tipo legal.

Ellos trabajaron como un colegio virtual hasta hace más o menos siete años/ después de eso se convirtió en un colegio de nivelación para niños “extraedad”/ entonces reciben niños para

primaria desde los 13 años y niños para bachiller desde los 15// ahora les han puesto muchas trabas/ aparentemente va a tener que cerrar (Entrevista. Liliana).

Una mirada pesimista a la educación virtual es expresada por Santiago, quien considera que “la gente no quiere saber más de virtualidad”, y esta fatiga ha hecho que se le genere una suerte de mala fama, al decir: “los mismos profes, directivos y el mismo sistema hizo que colapsara la estrategia”.

Este hipotético “colapso de la estrategia de la virtualidad”, como lo llama Santiago, es tan solo un ejemplo de algunos cuestionamientos críticos frente a su pertinencia o no, especialmente a la hora de educar en casa.

Los discursos de los participantes y de las páginas web que apuntan hacia la idea de que la virtualidad solamente aporta beneficios para la formación de los hijos es cuestionable. Michel Serres (2013), por ejemplo, afirma en su libro “*Pulgarcita*” que los niños que viven en lo virtual “ya no tienen la misma cabeza” (Serres, 2013, p. 21) que sus padres. Con lo anterior, el filósofo francés quería denotar que los niños y los jóvenes ya no conocen ni integran ni sintetizan de la misma manera que los adultos, puesto que las ciencias cognitivas han mostrado que el uso de la red, la lectura y la escritura con el uso de los pulgares no estimulan las mismas neuronas ni las mismas zonas corticales que el uso del libro, la tiza o el cuaderno (Serres, 2013, p. 21).

Pese a las críticas hacia lo virtual, lo que sí es cierto es que la virtualidad de la educación ha dado paso a nuevas formas de emprendimiento del *homeschooling*; esto es, al mercado educativo de la educación en casa. Para Abuzandah (2021), “surgieron empresas privadas y sin ánimo de lucro como organizaciones y agencias de servicios en el movimiento (...) el desarrollo de la tecnología pública y las transformaciones económicas y públicas repercutieron en la educación en casa” (Abuzandah, 2021, p. 28); y con ello, ha surgido la figura del **líder *homeschooler* como emprendedor**.

Algunos prefieren emprender y trabajar arduamente en fortalecer la calidad de los servicios educativos virtuales de sus propias empresas antes que vincularse laboralmente a una universidad, por ejemplo. Al respecto, Santiago considera que “se han generado unas estrategias interesantes, como las mentorías, los cursos y las capacitaciones, que son un foco de ingreso mejor” a los salarios ofrecidos por instituciones formales. Adicionalmente, piensa que la virtualidad le concede mayor libertad en cuanto a la administración de los tiempos y los recursos: “algunos me han propuesto vincularme a la universidad, pero no. Soy más libre así (...) Además, en tres años seguimos trabajando, proyectando, creciendo, y con todo esto nos hemos convertido en una fuente de ingresos en un 50%”.

Los cursos virtuales se crean a partir de la identificación de problemas (de salud, de medio ambiente o de finanzas, por ejemplo) a los cuales se les quiere dar una solución: “¿cómo hemos creado

los otros focos? los hemos creado identificando necesidades y solucionando problemas. Esa es como la raíz de nuestro emprendimiento”, explica Santiago.

Los líderes *homeschoolers* emprendedores igualmente ofrecen cursos digitales certificados. El “Centro de escucha”, comenta Santiago, es un ejemplo de esto, debido a que se vinculó “al foco de inteligencia emocional y se acompañaron a familias de México con una fundación. Todas se certificaron al final”. Ser un líder *homeschooler* emprendedor, en resumen, trae satisfacción personal, libertad y beneficios económicos.

A nivel laboral, estoy en los negocios digitales/ esa es una fuente de ingresos/ doy cátedras como en tres universidades/ y acompaño algunos proyectos/ y algunas estrategias de mentoría y acompañamiento/ de ahí garantizo los ingresos/ y ya pues no me estreso tampoco (Entrevista. Santiago).

La enseñanza virtual en línea ha introducido nuevas familias en el panorama de la educación en casa (Green-Hennessy & Mariotti, 2023, p. 619). A través de su página web, una corporación privada sin ánimo de lucro bogotana ha logrado aumentar significativamente el número de familias *homeschoolers* colombianas vinculadas a sus formaciones. Afirma que “conecta programas con un enfoque tecnoeducativo y educación híbrida”, que “innova desde el desarrollo de soluciones personalizadas, integrando educación y tecnología, transforma a partir del desarrollo y el fortalecimiento de habilidades (...) para empoderar líderes con visión crítica”, y que sus áreas de acción son “Innovación y Tecnología, Liderazgo y Emprendimiento, Inteligencia Espiritual, Inteligencia Emocional, Arte, Música y Deporte, Cuidado del Medio Ambiente, Salud y Nutrición, *Homeschooling*, Inteligencia Financiera, y Comunicación y Lenguaje”. En esencia, estos servicios finamente presentados desde la parte discursiva suenan atractivos, logran capturar la atención de los visitantes a su espacio virtual e incitan a los clientes potenciales el querer adquirir sus servicios de formación en línea certificada.

Adicionalmente, tanto el crecimiento en número de familias como la posibilidad de aumentar el mercado educativo del *homeschooling* se fortalecen con la ejecución de eventos académicos, como conferencias o congresos regionales y nacionales de *homeschooling*.

Exploramos experiencias en Canadá/ en España/ en Estados Unidos/ y a raíz de todo esto/ luego dijimos/ hagamos algo/ un congreso/ una conferencia grande / es una excelente estrategia para reunir a los líderes/ a las familias// empezamos como a movilizar este tema de *homeschooling* (Entrevista. Santiago).

Igualmente, la pandemia permitió que las oportunidades de venta de las empresas con un enfoque de formación tecnológica aumentaran, debido que muchos docentes y colegios requerían servicios de formación continua para aprender a educar a través de internet. En este sentido, la pandemia fue vista

como una oportunidad de crecimiento para los negocios digitales, como el programa “Docentes TIC”. Según Santiago, este era para “ayudar a profes de todas las áreas a trabajar en pandemia implementando el modelo virtual de manera asertiva”.

Todo lo anterior nos abre un debate en torno a las finanzas del *homeschooling*, consideradas por algunos como **inversión**, y para otros, gasto. En este caso en particular, Elisa opina que los costos asociados a los recursos tecnológicos y bibliográficos valen la pena para lograr tan buenos resultados en términos de aprendizaje y transformación de la mente de un hijo.

No lo desmiento [SS:] (risas)/ obviamente es más costoso/ (...) tú tienes que comprar lo que te gusta/ en mi caso/ me gusta la biología/ necesitaba el microscopio/ el telescopio/ mis libros de biología/ pero/ (...) ¿cuánto vale la vida de tu hijo? / ¿y su educación? / ¿y la expansión de la mente de tu hijo para ti? (Entrevista. Elisa).

Por otra parte, en cuanto a lo financiero, hay familias que argumentan no tener suficientes recursos y deciden matricular en colegios virtuales que hacen deducciones de dinero significativas por conceptos de matrícula o pensión. No obstante, en algunas ocasiones, esto se da en detrimento de la calidad educativa, como lo comenta Liliana en entrevista: “encontramos un colegio en Bogotá// pero resulta que el colegio nos hizo una concesión siempre grande de costos ¿cierto? pero no había (...) como ese cuidado/ ese acompañamiento del tutor con los niños”.

Lo anterior está en consonancia con lo planteado por Collom & Mitchell (2005) y Martin-Chang, S. Gould, O., & Meuse, R. (2011) con relación a las diversas situaciones financieras por las que pueda estar pasando una familia *homeschooler*:

Otra razón más para el aumento de la educación en el hogar puede ser el resultado de cambios financieros internos y/o modificaciones sociales en el hogar. Esto ha llevado a que los estudiantes abandonen las escuelas por razones logísticas relacionadas con el trabajo o las finanzas de los padres (Collom & Mitchell, 2005; Martin-Chang et al., 2011).

De cualquier manera, los padres hacen esfuerzos financieros diversos, entre otras cosas, porque se sienten firmemente convencidos de sus propósitos de formación para los hijos, y porque se motivan al vincularse a **redes de familias** más grandes que comparten sus mismos intereses. McShane (2021) habla acerca del apoyo *homeschool* en red por parte de padres de familia y menciona que esto data de las décadas de los 70 y los 80 en los Estados Unidos. Algunos de estos grupos fueron el Grupo *HOUSE* (*Home-Oriented Unschooling Experience*), *the Illinois Christian Home Educators* y los *homeschooling coops*, que son grupos de familias educadoras en casa que se reúnen para colaborar con tareas escolares, actividades extracurriculares y viajes de campo (McShane, 2021, p. 34). Algunos otros están documentados en el libro “*Kingdom of Children*”, escrito en el 2001 por el sociólogo Mitchell Stevens.

Liliana lo expresa en términos simples: “hay muchas redes de familias que educan en casa en otros países, cuando se está solo es más difícil ¿cierto? en compañía nos apoyamos”.

Estos procesos de acompañamiento entre familias *homeschoolers* son altamente valorados y están asociados al éxito de la **educación flexible**, el *flexischooling* o la educación en casa híbrida. Estos son los términos más comúnmente utilizados en esta experiencia *homeschooler*.

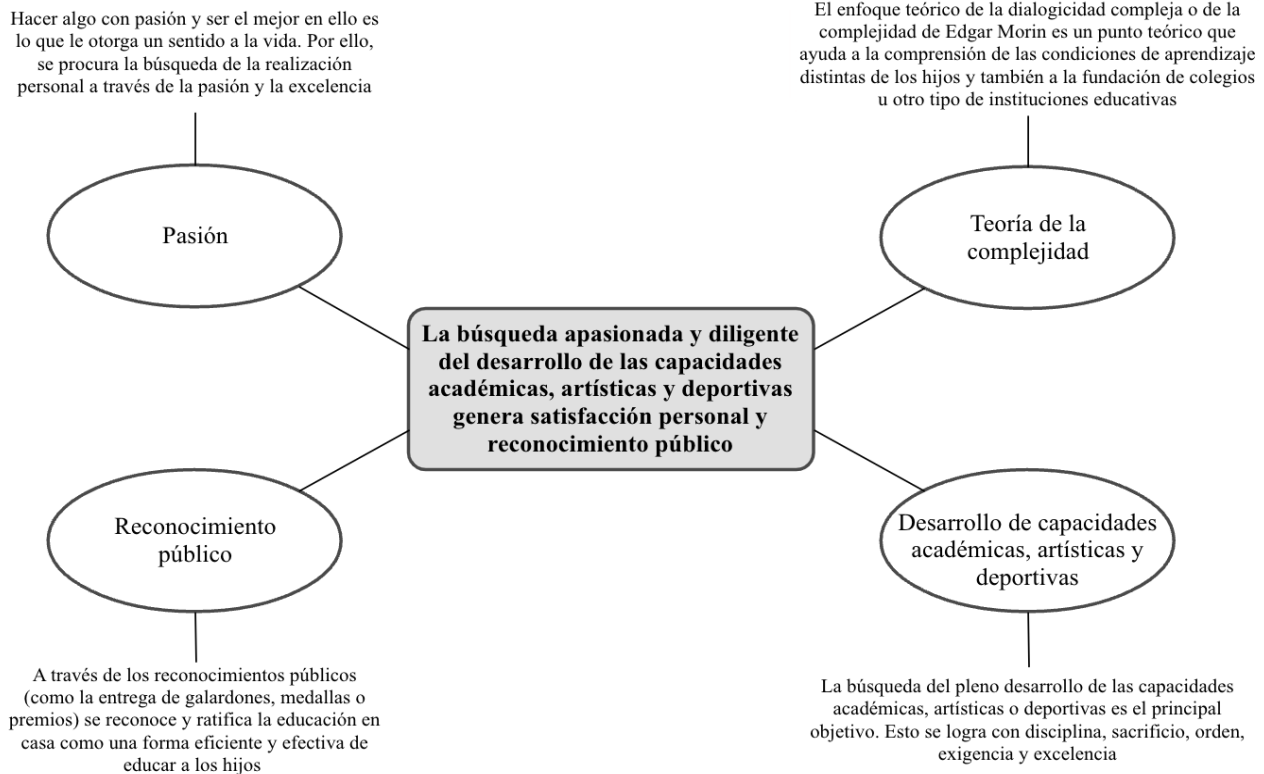
Según McShane (2021), una escuela en casa híbrida que ofrece educación flexible educa a los niños en un edificio regular tradicional durante una parte de la semana, y en la casa, durante la otra parte del tiempo. En vez de tener estándares ya establecidos que los padres trabajan para cumplir, en una escuela híbrida los padres están primero y ella existe para apoyarlos (McShane, 2021, p. 31). Un ejemplo temprano de este modelo de escuela híbrida -del cual no se conoce que haya llegado a Colombia aún-, es la escuela americana “*Grace Prep.*”, la primera basada en un “modelo de universidad en la nación” (McShane, 2021, p. 38). En ella se considera que el padre es el primer gobernante, pastor y educador de la vida de su hijo; y por tanto, la escuela es solamente una ayuda o complemento en aquello que el padre desconozca. De ninguna manera usurpa el rol del padre (McShane, 2021, p. 38).

6.2.2. Principios fundacionales

Tabla 21

Principios fundacionales del homeschooling de rendimiento académico, artístico y deportivo

Temas básicos	Temas organizadores	Tema global
Hacer algo con pasión y ser el mejor en ello es lo que le otorga un sentido a la vida. Por ello, se procura la búsqueda de la realización personal a través de la pasión y la excelencia	Pasión	<i>La búsqueda apasionada y diligente del desarrollo de las</i>
El enfoque teórico de la dialogicidad compleja o de la complejidad de Edgar Morin es un punto teórico que ayuda a la comprensión de las condiciones de aprendizaje distintas de los hijos y también a la fundación de colegios u otro tipo de instituciones educativas	Teoría de la complejidad	<i>capacidades académicas, artísticas y deportivas genera</i>
La búsqueda del pleno desarrollo de las capacidades académicas, artísticas o deportivas es el principal objetivo. Esto se logra con disciplina, sacrificio, orden, exigencia y excelencia	Desarrollo de capacidades académicas, artísticas y deportivas	<i>satisfacción personal y reconocimiento público</i>
A través de los reconocimientos públicos (como la entrega de galardones, medallas o premios) se reconoce y ratifica la educación en casa como una forma eficiente y efectiva de educar a los hijos	Reconocimiento público	

Figura 26**Red temática 8: Principios fundacionales del homeschooling de rendimiento académico, artístico y deportivo**

En cuanto a los principios fundacionales de este tipo de experiencia *homeschooler*, son categorías de relevancia temática la pasión, la teoría de la complejidad, el desarrollo de capacidades académicas, artísticas y deportivas, así como el reconocimiento público.

La rectora Ana recuerda la **pasión** con la cual comenzó a trabajar por la educación, especialmente en zonas rojas de la ciudad de Medellín. Atribuye a estas experiencias tempranas el hecho de haberse convertido en una maestra apasionada: “Cuando llegué al público amé más mi profesión con todas mis fuerzas. Trabajaba en zonas rojas, en barrios donde nadie quería ir, donde todo mundo salía huyendo y me hice allí en Medellín como maestra apasionada totalmente”.

Mientras tanto, un deportista de alto rendimiento, José, considera que la práctica deportiva es apasionante en sí misma y permite tanto la realización personal como el reconocimiento público.

Como deporte de exhibición/ esa modalidad fue la que me llamó más la atención// durante la pandemia no se podía hacer combate/ muy difícil/ entonces empecé a practicar por mi cuenta/ y

me apasioné por completo/ y llevo cuatro años practicando freestyle/ este año quedé campeón mundial (Entrevista. José).

La pasión, entonces, está asociada la búsqueda de la felicidad; y esta, a su vez, al ser productivo o efectivo en cualquier meta o tarea que se emprenda en la vida. Danna, por ejemplo, comenta en entrevista: “mis hijos tienen que ser felices en lo que hacen/ porque el que es feliz en lo que hace/ seguramente va a ser productivo en lo que hace”.

De igual manera, la pasión también está relacionada con el sentimiento de orgullo y la autoexigencia. Con relación al primero, José afirma que fue educado en casa “con orgullo/ porque lo que pasa es que a mí el estudiar en casa a mí me dio muchísimas herramientas...”, mientras que, con relación a la autoexigencia, Valeria comenta: “me encanta entrenar todos los días de 5:00 p.m. a 8:00 p.m./ y/ a veces voy los domingos de 8:00 a.m. a 11:00 a.m./ pero no siempre voy los domingos”.

Dentro de los principios fundacionales, se encuentra también la **teoría de la complejidad**. Una rectora del eje cafetero, por ejemplo, cita a Edgar Morin en su entrevista como uno de los referentes que influyó tanto en su vida personal como profesional.

En el doctorado (...) conocí a Edgar Morin/ y yo decía: “yo soy matemática/ me la he pasado diciendo que todo es frío o caliente/ y mi hijo no es frío ni caliente// hay una gran mayoría en la mitad que no sabemos pa... dónde echar ¿sí? / entonces conozco en el doctorado algo de dialogicidad compleja/ y me meto por la complejidad (Entrevista. Ana).

La propuesta de dialogicidad compleja de Morin le permitió no solamente comprender que su hijo era diferente, sino además, le dio gran motivación para emprender el proceso de fundación de un colegio privado en su municipio. En el siguiente pasaje, se evidencia la manera en la que la fundación de un colegio no es el resultado de un capricho de una persona en particular; más bien es el resultado de un sueño y un deseo colectivo que se va construyendo paulatinamente en comunidad. El trabajo comunitario es esencial para la creación de proyectos educativos.

En el 2018 abrimos puertas con 40 niños/ en un pueblo/ donde no conocen nada de educación privada (...) cuando se habla de “privado” las personas creen que es un “palacio”/ había personas que decían: “¿esto es lo que es privado?”/ y yo les decía: “lo privado nos duele a los papás/ usted viene a construir conmigo” (Entrevista. Ana).

La motivación más grande que tuvo Ana para la fundación de su colegio fue su propio hijo y todas las dificultades que tuvo durante sus primeros años de vida, a saber: diagnósticos médicos equivocados, valoraciones de psicología y psiquiatría que indicaban ideaciones suicidas tempranas y el rechazo constante que experimentó en otras instituciones educativas por parte de directivos, docentes y compañeros.

El muchachito nunca iba a estar bien: sordo/ inteligente y ¿con hiperactividad?/ yo decía: “yo tengo que crear el colegio para mi hijo”// era evidente que sufría en su vida/ y que como él sufría/ muchos niños sufren con el sistema educativo actual (Entrevista. Ana).

Lorena, mamá vinculada a su institución educativa, reafirma lo anterior al decir: “abrió ese colegio porque su hijo tenía sordera de un oído y un coeficiente intelectual alto/ tenía el conocimiento para fundar un ‘colegio sombrilla’ ”.

Ahora bien, el anterior caso es más bien atípico en cuanto a la motivación. Recordemos que dentro de los principios fundacionales para educar al margen de la escolarización desde esta experiencia *homeschooler* está precisamente el marcado interés en el **desarrollo de capacidades académicas, artísticas y deportivas**. En acuerdo con Leal (2007), la “educación en el hogar” es un modelo educativo fuera de una institución escolar ofrecido por los padres en casa, quienes utilizando variados currículos y métodos de estudio autodirigido, se dan a la tarea de promover el desarrollo de habilidades, aptitudes y valores en sus hijos (Leal, 2007, pp. 1-2).

Con este mismo interés, nacen en el último quinquenio proyectos *homeschoolers* colombianos inspirados en el *coaching* familiar. En su sitio web, una red *homeschooler* propone la disciplina positiva como un punto medio en las relaciones con los hijos; es decir, entre “guiarles y dejarles ser, potenciando la responsabilidad y enseñando habilidades”. De igual manera, se centra en “tres pilares fundamentales: el bienestar individual de los padres, la relación de pareja y la relación con los hijos”.

Ahora bien, el desarrollo pleno de las habilidades académicas, artísticas y deportivas, según las familias, se logra con disciplina, sacrificio, orden, exigencia y excelencia. En este sentido, José Camilo comenta “a uno le toca ser full disciplinado/ en ese momento entrenaba fácil cuatro/cinco horas al día/ me enfocaba mucho en mi deporte” (énfasis añadido). También opina que el deporte es salud en la medida que se practique actividad física una hora al día, pero “si tú empiezas a exigirte mucho/ y a practicar para buscar el máximo potencial// eso ya no es salud ni física ni mental/ sacrificas mucho a costa de resultados deportivos” (énfasis añadido). Por su parte, Valeria recuerda siempre haber practicado un deporte, y en algún tiempo estar “tocando el violín (...) recuerdo que desde que entré al jardín tocaba el violín y era súper juiciosa y buena” (énfasis añadido).

Estos pasajes son claros ejemplos de los grados de competitividad, autoexigencia y disciplina que pueden llegar a desarrollarse bajo esta perspectiva *homeschooler*, temas que también se abordan en el trabajo de investigación “*The impact of schooling on academic achievement: Evidence from homeschooled and traditionally schooled students*” realizado por Martin-Chang en el 2011. En él, el autor afirma que “nuestros resultados sugieren que la educación estructurada en casa puede ofrecer

oportunidades para el rendimiento académico más allá de las que se experimentan típicamente en la escuela pública” (Martin-Chang et al., 2011, p. 200).

En este orden de ideas, los resultados exitosos conducen igualmente al **reconocimiento público**, el cual es entendido por muchos padres como el resultado positivo de la efectividad de la educación en casa. Por su parte, Santiago habla de un adolescente *homeschooler* barranquillero que recibió un reconocimiento público de “liderazgo empresarial” por parte de una empresa americana por “haber realizado proyectos de emprendimiento”, mientras que José habla de sus muchos logros deportivos a temprana edad. Se siente orgulloso por ellos y por tener metas claras en la vida:

Gano mi primera competencia a los 13 años/ (...) después gano mi primera medalla distrital/ luego gano/ a los meses/ mi primera medalla nacional// (...) me retiré siendo campeón de los “Juegos Nacionales”/ son como los “Juegos Olímpicos” a nivel nacional// (...) Soy profesor de taekwondo hace 6 años/ y llevo 14 años practicándolo/ soy campeón distrital/ nacional/ quedé campeón mundial/ entreno 6 horas al día/ tengo proyectos claros (Entrevista. José).

De igual manera, el reconocimiento público genera sentimientos de orgullo en Danna, quien dice que su mayor fortaleza como madre educadora en casa ha sido el poder trabajar en sus hijos sus habilidades e intereses desde muy temprana edad.

Mi hija es bailarina profesional/ está en una de las mejores academias que tiene la ciudad// acá ha traído una cantidad de medallas por una cantidad de triunfos// entonces mi enfoque como familia se llama/ “las capacidades artísticas y profesionales de mis hijos” (Entrevista. Danna).

6.2.3. Posicionamiento jurídico y cultural

Tabla 22

Posicionamiento jurídico y cultural del homeschooling de rendimiento académico, artístico y deportivo

Temas básicos	Temas organizadores	Tema global
Las mesas de trabajo sobre educación en casa convocadas por el Ministerio de Educación Nacional y dirigidas a los líderes de las comunidades <i>homeschoolers</i> en Colombia han causado malestar, por cuanto las familias educadoras en casa no quieren ser entrevistadas, ni sistematizadas de ninguna manera por el Estado	Resistencia a la regulación	<i>Las múltiples formas flexibles de educar en casa pueden generar conflictos,</i>
	Conflicto entre lo público y lo privado	<i>conducir a maromas legales,</i>

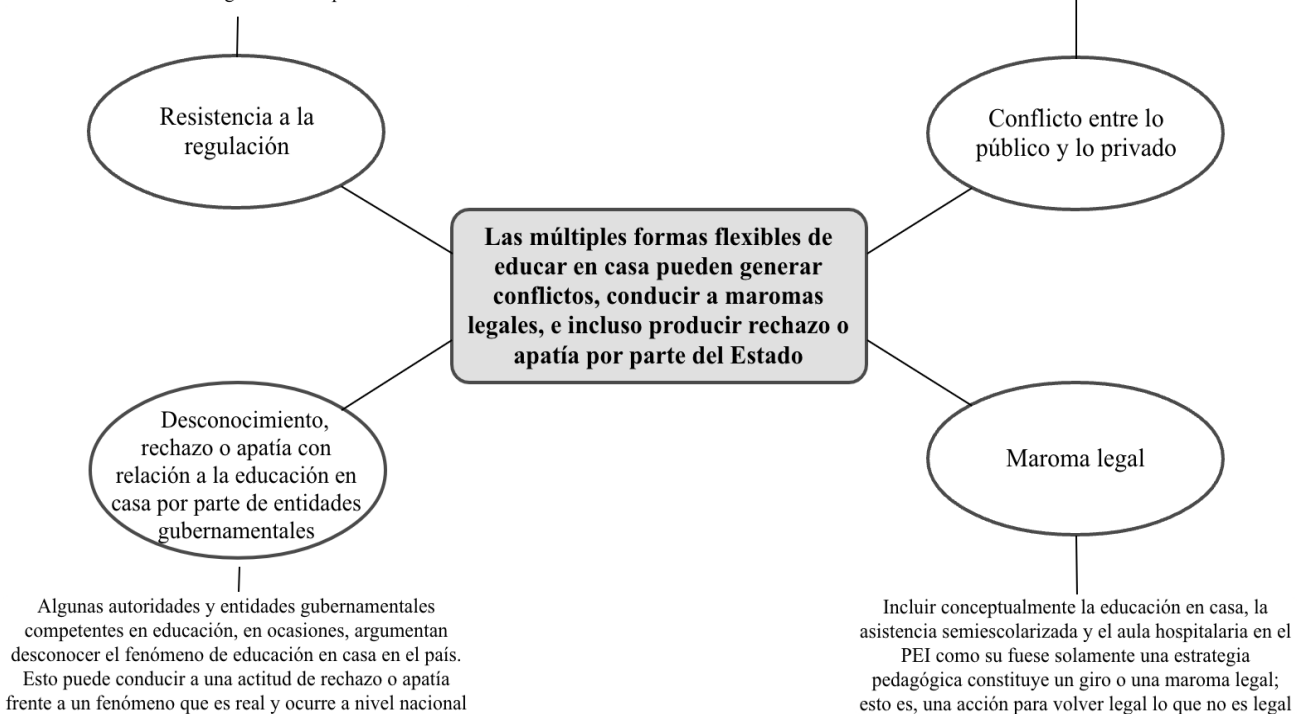
<p>Los padres, rectores y líderes <i>homeschoolers</i> tienden a criticar el sistema de educación pública; y a depender y a preferir la educación privada, con sus diferentes propuestas y características</p>	<p><i>e incluso producir rechazo o apatía por parte del Estado</i></p>
<p>Incluir conceptualmente la educación en casa, la asistencia semiescolarizada y el aula hospitalaria en el PEI como su fuese solamente una estrategia pedagógica constituye un giro o una maroma legal; esto es, una acción para volver legal lo que no es legal</p>	<p>Maroma legal</p>
<p>Algunas autoridades y entidades gubernamentales competentes en educación, en ocasiones, argumentan desconocer el fenómeno de educación en casa en el país. Esto puede conducir a una actitud de rechazo o apatía frente a un fenómeno que es real y ocurre a nivel nacional</p>	<p>Desconocimiento, rechazo o apatía con relación al fenómeno de la educación en casa por parte de entidades gubernamentales</p>

Figura 27

Red temática 9: Posicionamiento jurídico y cultural del homeschooling de rendimiento académico, artístico y deportivo

Las mesas de trabajo sobre educación en casa convocadas por el Ministerio de Educación Nacional y dirigidas a los líderes de las comunidades *homeschoolers* en Colombia han causado malestar, por cuanto las familias educadoras en casa no quieren ser entrevistadas, ni sistematizadas de ninguna manera por el Estado

Los padres, rectores y líderes *homeschoolers* tienden a criticar el sistema de educación pública; y a depender y a preferir la educación privada, con sus diferentes propuestas y características



Los temas destacados en cuanto al posicionamiento jurídico y cultural de esta experiencia *homeschooler* son la resistencia a la regulación, el conflicto entre lo público y lo privado, las “maromas legales” y el desconocimiento, rechazo o apatía con relación a la educación en casa por parte de entidades gubernamentales.

En Israel, para dar algo de contexto en cuanto a la regulación, existen inspectores designados por el gobierno y las autoridades educativas para hacer seguimiento a los procesos de educación en casa.

Los resultados indicaron que tanto los padres como los inspectores percibían como positivo el efecto de la educación en casa sobre la comprensión lectora, la comprensión auditiva y los conocimientos generales, pero las opiniones de los padres eran más positivas que las de los inspectores (Guterman, 2023, p. 776).

Por su parte, en Estados Unidos hay consideraciones constitucionales con relación al *homeschool* que implican tener en cuenta tanto la constitución estatal como la federal. En algunos estados, se debe cumplir con el requisito de la visita domiciliaria como mínimo una vez al año, o según determinen las cortes cuando abordan casos de educación en casa hipotéticamente irregulares (Bartholet, 2020a, p. 37). Para el caso de Colombia, hay **resistencia a la regulación** y a este tipo de inspecciones gubernamentales. La falta de normativa es, de cierta manera, favorable para los *homeschoolers*.

Por ello es que las mesas de trabajo sobre educación en casa convocadas por el Ministerio de Educación Nacional y dirigidas a los líderes de las comunidades *homeschoolers* en Colombia han causado malestar. Algunas familias educadoras en casa no quieren ser entrevistadas ni sistematizadas de ninguna manera por el Estado.

Nos llamaron a unas mesas de trabajo para identificar los líderes de las redes/ enviar información/ llenar bases de datos y generar programas desde el Ministerio para controlar a las familias// y se nos alebrestaron/ no aceptaron esa estrategia porque no quieren saber más del colegio/ ni de la norma (Entrevista. Santiago).

Lo anterior puede conducir a un **conflicto entre lo público y lo privado**, pues los intereses del Estado distan de los propósitos de muchas familias que educan bajo esta perspectiva y también se distancian de los intereses de colegios que apoyan la educación en casa. Una rectora con cinco años de experiencia, por ejemplo, opina que los colegios públicos tienen todas las herramientas y el estado les ha dado todo para trabajar. “Donde los públicos trabajaran con los estándares realmente/ donde hicieran paso a paso como lo dicen (...) los privados no existiríamos”, concluye.

Haciendo alusión a este conflicto, Stewart (2023) sugiere hacer un tránsito conceptual de la “educación en casa” a la “elección escolar”. Menciona que hoy en día las presiones sociales (*push*) y motivaciones (*pulls*) para hacer educación en casa son distintas, y que las políticas de la elección escolar

motivan a todas las familias a encontrar la opción que mejor se ajuste a sus hijos. En otras palabras, la educación en casa ha dejado de ser lo más importante (Stewart, 2023).

Pese a que los nombres de algunas páginas web de redes *homeschoolers* colombianas aluden al concepto de educación en el hogar, al analizarlas en detalle, podrían ubicarse más fácilmente dentro de esta nueva categoría conceptual de “elección escolar”. Cuatro de ellas ofrecen dos alternativas para la certificación de sus estudiantes: la primera es la certificación grado por grado gracias a convenios con instituciones formales, y la segunda, es la posibilidad de obtener la certificación a través de la prueba única del ICFES. Afirman en sus sitios web que ambos procesos de certificación “están respaldados por fundaciones” y que sus programas educativos bajo la modalidad de *homeschooling* “cuentan con certificación legal reconocida por la Secretaría de Educación y el Ministerio de Educación Nacional”. No obstante, no se encuentran publicadas las licencias, resoluciones o decretos que les faculta para la certificación a la cual hacen mención. Tampoco hay información clara sobre convenios institucionales con colegios u otros.

Esto introduce la discusión en torno a las **maromas legales** que en ocasiones realizan instituciones que apoyan la educación en casa en el país, a saber: “maquillar” información en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), hacer mención a consideraciones de ley sin que necesariamente la realidad se corresponda con ellas, o crear modalidades de estudio nuevas con un discurso pedagógico que suene innovador y diferente.

En cuanto al primer tipo de maroma de ley, encontramos, por ejemplo, el proponer en el PEI el concepto de “asistencia semiescolarizada” como una manera de “maquillar” o de ocultar la expedición de certificados legales de estudio a familias *homeschoolers*. Una rectora recuerda como “maquilló” su PEI al afirmar: “adelantico empecé a escribir ¿cierto?: apoyo académico/ capacitaciones con los padres de familia/ capacitaciones/ escribí ‘asistencia semiescolarizada’”, mientras que una joven madre *homeschooler* afirma “yo no sé qué modalidad ellos tienen/ ni porqué certifican la gente/ o sea/ no sé/ (...) por ejemplo/ el niño quedó matriculado/ ya quedó en el SIMAT”.

En cuanto a la segunda maroma legal, encontramos el incluir el “aula hospitalaria” en el PEI, que es de ley (Ley 1384 de 2010 y Ley 1388 de 2010, para el caso de niños con cáncer), para “encubrir” matrículas de niños educados en casa. Ana trata de ocultarlo al decir: “No, no/ no es una licencia/ es que dentro del PEI y las estrategias demarcadas/ están allí incluidas/ yo tengo de aula hospitalaria/ montones de niños” y también: “dentro de todas las estrategias que aparecen allí/ aparece ‘educación en casa’ / aparece ‘aula hospitalaria’ / todo eso lo metí en mi pensum y en mi PEI// está allí”.

Al preguntársele nuevamente por los detalles de su PEI y la legalidad de su proceder en cuanto a la matriculación de estudiantes, Ana repite, parafrasea e intenta dar nuevas explicaciones:

Abiertamente no se puede decir todavía/ porque ellos (Secretaría de Educación Departamental) no están preparados y nuestro estado no está preparado para eso (...) lo último que salió hace poquito a final de año/ era que querían = mejor dicho: quieren hacer “cacería de padres educadores en casa” (Entrevista. Ana)

La educación en casa no es ni legal ni ilegal/ entonces yo no estoy haciendo nada ilegal ¿me hago entender? (...) por eso te digo: mucho cuidado/ hay que ser muy cauto con la información y con las palabras/ a uno nunca le van a entregar una licencia para educar en casa (Entrevista. Ana).

Estas intervenciones son tal vez los pasajes más álgidos y críticos de toda la entrevista en lo concerniente a la ley, pues la rectora ha sido puesta en evidencia en lo que respecta a la realización de maromas legales para encubrir o justificar su apoyo a la educación en casa en el país y “evitar la cacería a los padres *homeschoolers*” por parte del Estado. En resumen, para hacer que la educación en casa “suene” legal, la rectora matricula a niños totalmente sanos como si estuvieran enfermos, y los registra en el SIMAT con la observación de “aula hospitalaria”. Las más de 80 matrículas que registra de esta manera en el sistema equivalen a niños sanos que nunca van al colegio. Tienen eventualmente conexiones remotas y sus padres deben enviar evidencias en junio y en diciembre únicamente. Por supuesto, las familias deben efectuar un pago por “el servicio ofrecido” que, en esencia, se resume en la matrícula oficial en el SIMAT y en el otorgar un certificado de estudios por el año “cursado en casa”.

Este colegio es presencial y cuenta con una licencia de funcionamiento expedida por una Secretaría de Educación Departamental que acredita educación formal regular con presencialidad completa. No obstante, como tercera maroma legal, afirma contar con una segunda línea de servicio educativo y se vende a sí mismo como un colegio sombrilla para padres *homeschoolers*, en dos modalidades: “plan águilas” (ofrecido a familias que tienen mayor experiencia y no requieren mucho acompañamiento) y “plan pájaros” (orientado a familias que están comenzando a educar en casa y que requieren mayor acompañamiento). Para ambas modalidades ofrecen asesorías presenciales y en línea de manera semestral, y las familias deben cumplir con ciertas actividades en una plataforma virtual.

En ese colegio tienen la metodología de “colegio sombrilla” / y es chévere porque tienen dos metodologías/ se llaman “águilas” y “pájaros”/ las “águilas” son niños que sus papás tienen su currículum/ manejan su tiempo/ pero mandan sus evidencias ¿cierto?/ en junio y en diciembre/ y los niños tienen su certificación/ va certificándolo año tras año// y los “pájaros”/ es que ellos empiezan con el currículo del colegio y reciben asesoría (Entrevista. Lorena).

Sendas maromas legales encubren realidades para obtener beneficios mutuos, unos para las instituciones (reconocimiento e ingresos financieros) y otros para las familias (certificaciones de estudio para trámites e intereses diversos).

En “águilas” le cobran a uno \$160.000 de matrícula y dos contados de \$370.000// si es “pájaros” / son \$180.000 mensuales o un contado como de un millón y piola/ algo así/ \$1.700.000 = \$1.800.000 (Entrevista. Lorena).

Nosotros vamos mucho donde el médico// y si ese colegio no hubiera existido/ pues él se hubiera quedado sin médico/ sin EPS/ (...) ellos prestan ese servicio tan chévere/ a él ya le van a preguntar y él estudia en ese colegio/ ya está en el SIMAT/ pero nunca va/ nunca va al colegio realmente/ y pues/ los tiempos de conexión son por ahí tres o cuatro veces al año no más/ (...) Legalmente ellos no sé cómo lo harán/ pero logran certificar a todos los niños/ y como te digo/ esa comunidad de “homeschool” en ese colegio ha crecido impresionante (Entrevista. Lorena).

Los padres no comprenden muy bien qué tipo de acciones hace el colegio, pero se sienten cómodos con el hecho de estar en el sistema y tener su certificado oficial al finalizar el año escolar.

Al cuestionar a la rectora frente a lo expresado por la mamá entrevistada, son evidentes las mentiras y las evasiones. Se defiende utilizando argumentos diversos:

- ¿Ustedes se conectan con el niño todos los días?
- Sí/ en una hora específica/ algunos padres me dicen: “oye: no/ es que a mí no me interesa si no que me des el cartón = el certificado de grado” y yo: “ah/ no/ qué pena/ eso yo no lo hago” ¿me hago entender?// tienen que estudiar y responder (Entrevista. Ana).

Las razones hipotéticas que podrían conducir a algunos rectores a proceder de estas maneras pueden justificarse en el hecho de que tienen una licencia de funcionamiento que les otorga cierto “poder” para tomar decisiones, porque les gusta el tema del *homeschool*, y también porque quieren generar recursos con ello. Las finanzas de un colegio mejoran cuantiosamente si las familias pagan por una certificación y un servicio de plataforma, pero nunca tienen que ir al colegio. Todo el dinero sería ganancia porque no tienen que incurrir en gastos de facturas, mantenimiento de sede y demás.

Para finalizar, una cuarta maroma legal que hacen algunas instituciones educativas que cuentan con licencia de funcionamiento para educación para adultos, es recibir menores de edad educados en casa y certificarlos con dicha licencia.

Circunstancias como estas podrían justificar el hecho de que haya **desconocimiento, rechazo o apatía con relación al fenómeno de la educación en casa por parte de entidades gubernamentales** en Colombia, como lo expresa Liliana en entrevista: “empezamos a buscar un colegio virtual pero aquí eso es completamente nulo/ hicimos muchas visitas allá/ a la “Secretaría de Educación” y me decían/ “pero ¿cómo así?/ yo no puedo creer/ ¿ustedes de dónde sacaron eso?”. También lo reafirma una rectora de un colegio virtual: “mi conclusión es que ellos no tienen ni idea del tema/ sabe más uno/ ellos miran

la resolución y no saben qué decir// “no sabemos mucho de eso” (risas) y “con ellos hay que ir muy suave ¿cierto?/ ellos no saben del tema”.

En muchas ocasiones, las Secretarías de Educación Municipales y/o Departamentales afirman desconocer el tema de la educación en casa. Cuando los padres se acercan a ellos a solicitar ayuda para conseguir un colegio virtual para sus hijos o alguna otra institución que pueda ayudarles, dicen que no conocen el tema ni instituciones que las apoyen. Esto abre la discusión sobre la pertinencia o no de una legalidad del *homeschooling* en el país, o por lo menos del establecimiento de ciertas medidas mínimas de control tanto para padres como para instituciones. En el caso de Israel, por ejemplo,

los inspectores son los responsables de permitir a las familias la educación en casa. Una familia interesada en educar en casa debe solicitarlo al inspector regional o al representante del Ministerio de Educación, encargado de examinar tales solicitudes. El inspector se reúne con la familia y habla con los niños y los padres para asegurarse de que no hay problemas o dificultades especiales que deban tenerse en cuenta (Guterman, 2023, p. 769).

En Israel, los inspectores son antiguos profesores con experiencia en la gestión de sistemas educativos, aunque no tienen una formación oficial. Además, a veces ser inspector de educación en casa es sólo una parte de su trabajo dentro del Ministerio de Educación. En Israel, los niños educados en casa no están obligados a presentarse a exámenes oficiales, por lo que el inspector es en realidad el único vínculo entre las familias educadas en casa y el estado (Guterman, 2023, p. 769).

6.2.4. Formas de organización

6.2.4.1 Relación espacio-tiempo.

Tabla 23

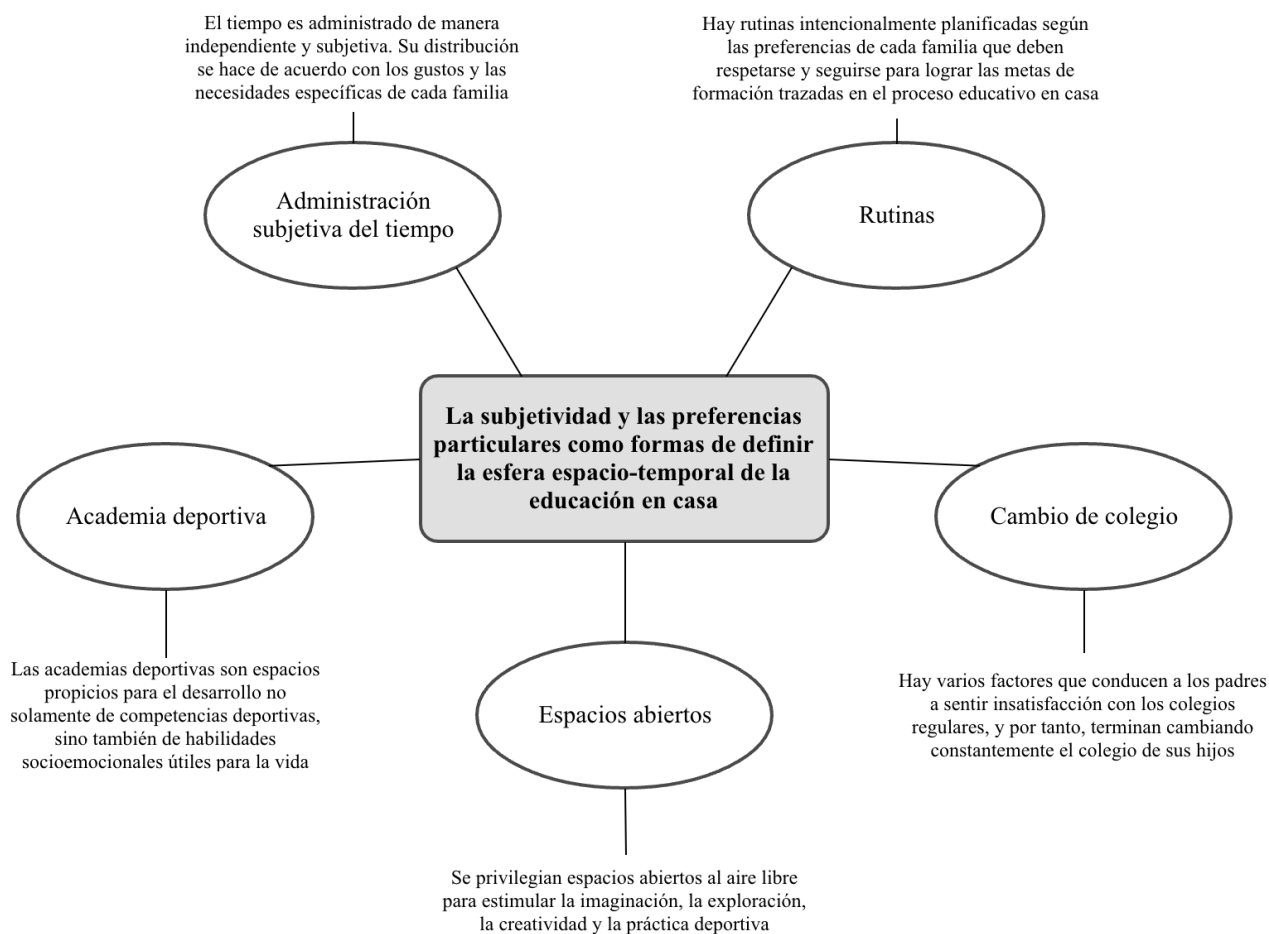
Formas de organización – Relación espacio-tiempo del homeschooling de rendimiento académico, artístico y deportivo

Temas básicos	Temas organizadores	Tema global
El tiempo es administrado de manera independiente y subjetiva. Su distribución se hace de acuerdo con los gustos y las necesidades específicas de cada familia	Administración subjetiva del tiempo	<i>La subjetividad y las preferencias particulares</i>
Hay rutinas intencionalmente planificadas según las preferencias de cada familia que deben respetarse y seguirse para lograr las metas de formación trazadas en el proceso educativo en casa	Rutinas	<i>como formas de definir la esfera</i>

Hay varios factores que conducen a los padres a sentir insatisfacción con los colegios regulares, y por tanto, terminan cambiando constantemente el colegio de sus hijos	Cambio de colegio	<i>espacio-temporal de la educación en casa</i>
Se privilegian espacios abiertos al aire libre para estimular la imaginación, la exploración, la creatividad y la práctica deportiva	Espacios abiertos	
Las academias deportivas son espacios propicios para el desarrollo no solamente de competencias deportivas, sino también de habilidades socioemocionales útiles para la vida	Academia deportiva	

Figura 28

Red temática 10: Formas de organización – Relación espacio-tiempo del homeschooling de rendimiento académico, artístico y deportivo



En cuanto a las formas organizativas de este tipo de experiencia *homeschooler*, están la administración subjetiva del tiempo, las rutinas, el cambio de colegio, los espacios abiertos y las academias deportivas.

La inversión de tiempo en el deporte, en los viajes o en diversos intereses académicos es muy importante bajo esta perspectiva y constituye el fundamento del primer tema en cuestión: la **administración subjetiva del tiempo**. Liliana, por ejemplo, trabaja diferentes materias por día y adelanta proyectos de aprendizaje con su hijo de maneras distintas cada día: “si hoy es biología/ “vamos a aprender acerca de la reproducción sexual y asexual” // si es geografía/ “vamos a estudiar acerca de hábitats de animales”.

También comenta, por ejemplo, que en ocasiones su hijo “se levantaba y no tenía ganas de estudiar/ entonces en la mañana no tenía que madrugar/ no se tenía que bañar tan temprano/ ¿cierto? era como más relajado/ pero en la tarde ya había que estudiar”. Adicionalmente, comenta que “le ponía un horario en la puerta del estudio/ él se levantaba y primero era ‘el devocional’/ tender la cama/ bañarse/ cepillarse los dientes y desayunar”.

En este tipo de experiencia *homeschooler* hay cierta libertad, pero también se procura la disciplina, la planificación y la organización. Se busca llevar cierto orden y una rutina diaria de actividades diversas, que suelen tomar lugar bien sea en la jornada de la mañana o de la tarde.

Ahora bien, el establecimiento de **rutinas** de trabajo académico, artístico o deportivo es temporal. Cambia con frecuencia dependiendo de muchos factores, entre los cuales están la motivación, los trabajos de los padres, el lugar de residencia, entre otros. Una de las formas en las que algunos educadores en casa pueden distribuir su tiempo es organizando rutinas semanales de trabajo por materias, lo cual implica la realización de horarios y su ubicación en algún lugar visible de la casa para garantizar el orden.

Por su parte, Liliana comenta con relación a la rutina que “hay cosas que hacíamos toda la semana// ‘el día de baloncesto’/ ‘el día del deporte’/ ‘el día de inglés’/ hasta el año pasado estuvimos trabajando el horario”, y Elisa, joven educada en casa, recuerda que en las tardes tenía clases de inglés, o de música o deporte “y en la mañana me sentaba/ soy muy psícorígida/ a principio de semana/ o de mes hacíamos el horario con mi mamá/ lo plastificábamos/ lo poníamos en la pared/ organizábamos todo”.

El tercer tema que emerge en estas formas de organización espacio-temporales es el **cambio de colegio**. Ana recuerda su sentimiento de frustración en el pasado cuando su hijo con solamente cinco años de edad ya había pasado por cinco colegios diferentes, porque le decían: “el niño habla demasiado/ no se concentra/ no entrega/ golpea/ hace todo rápido/ termina/ no hace siestas”.

Según Green-Hennessy y Mariotti (2023) y Maxwell et al. (2020), esta madre sería una mamá educadora en casa “de segunda elección”. En sus trabajos, es concebible que algunos padres, después de matricular a sus hijos en una escuela tradicional y comprometerse a un estudio de varios años de seguimiento de sus experiencias en el sistema educativo tradicional, luego decidieran intencionalmente

adoptar un marco de educación en el hogar. Esto no como una reacción a cualquier experiencia que su hijo estuviera teniendo en la escuela, sino por razones independientes propias (por lo tanto, calificarían como verdaderos educadores en el hogar de primera elección) (Green-Hennessy & Mariotti, 2023, p. 630). Sin embargo, investigaciones anteriores sugieren que los padres que cambian a la educación en casa después de comenzar con el sistema escolar tradicional citan las experiencias de sus hijos en la escuela como influyentes en su decisión de educar en casa (Maxwell et al., 2020).

Un cuarto tema emergente tiene que ver con los **espacios abiertos**. Para José, por ejemplo, el hecho de haber tenido actividades académicas cuya realización demandaba cortos espacios de tiempo le facilitó el ir a más espacios abiertos para explorar y aprender. Él mismo lo afirma así: “yo tenía la oportunidad/ de que como mis tiempos de estudio eran más cortos/ yo salía más a lugares diferentes para explorar y aprender más cosas”.

Por último, las **academias deportivas** son espacios propicios no solo para el mejoramiento del rendimiento deportivo, sino también para la formación de carácter. Permiten el crecimiento personal y el esclarecimiento de metas, así como el fortalecimiento de las capacidades de resiliencia, resistencia, persistencia y dedicación. “En esa academia yo me empecé a formar/ allá tenían un objetivo más allá/ no era solo enseñar taekwondo/ si no/ era un tema más marcial/ más de rendimiento deportivo/ más de buscar resultados y logros”, recuerda José.

6.2.4.2 Componente didáctico.

Tabla 24

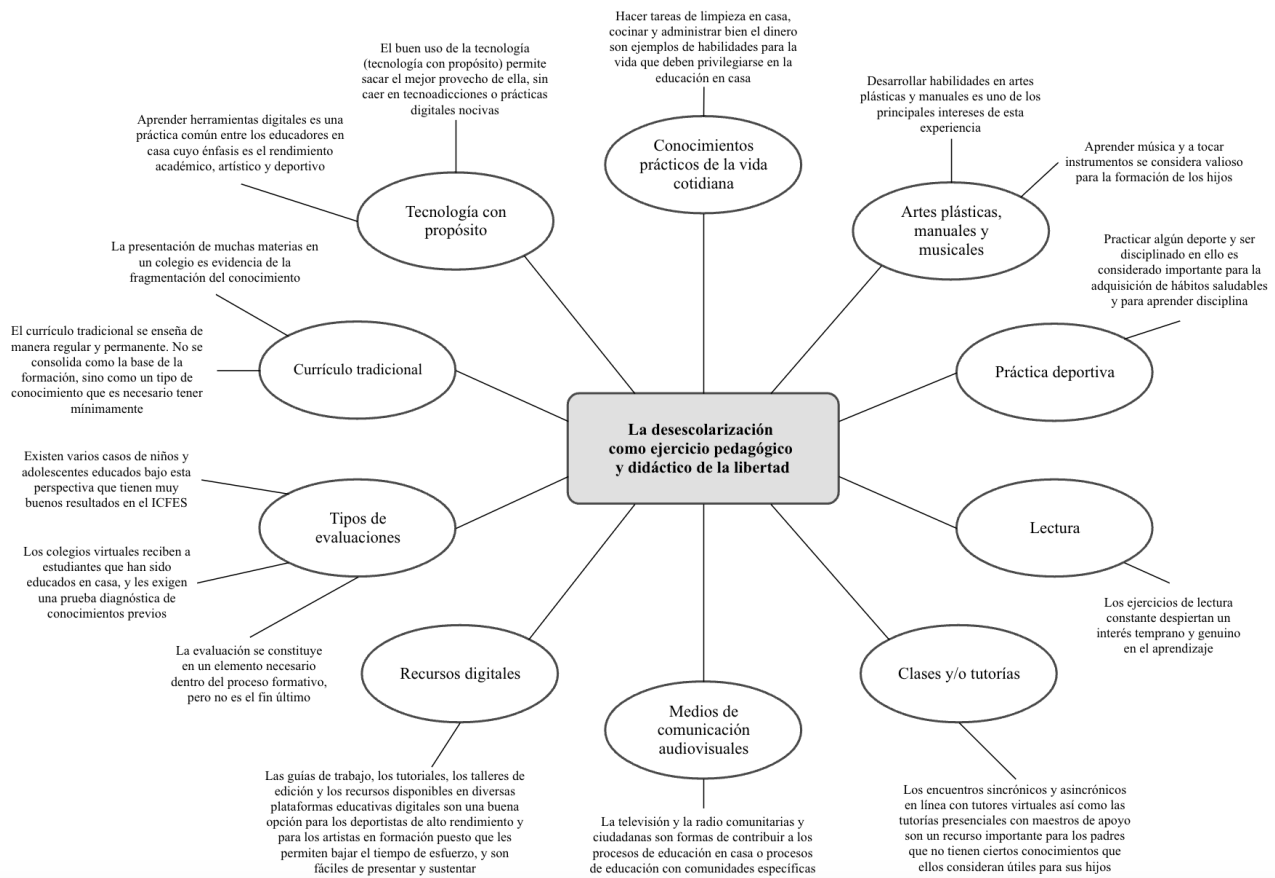
Formas de organización – Componente didáctico del homeschooling de rendimiento académico, artístico y deportivo

Temas básicos	Temas organizadores	Tema global
El currículo tradicional se enseña de manera regular y permanente. No se consolida como la base de la formación, sino como un tipo de conocimiento que es necesario tener mínimamente	Currículo tradicional	<i>La educación flexible como forma de desarrollar el máximo</i>
La presentación de muchas materias en un colegio es evidencia de la fragmentación del conocimiento		<i>potencial de las capacidades académicas,</i>
Aprender herramientas digitales es una práctica común entre los educadores en casa cuyo énfasis es el rendimiento académico, artístico y deportivo	Tecnología con propósito	

El buen uso de la tecnología (tecnología con propósito) permite sacar el mejor provecho de ella, sin caer en tecnoadicciones o prácticas digitales nocivas	<i>artísticas o deportivas</i>
Hacer tareas de limpieza en casa, cocinar y administrar bien el dinero son ejemplos de habilidades para la vida que deben privilegiarse en la educación en casa	Conocimientos prácticos de la vida cotidiana
Desarrollar habilidades en artes plásticas y manuales es uno de los principales intereses de esta experiencia	Artes plásticas, manuales y musicales
Aprender música y a tocar instrumentos se considera valioso para la formación de los hijos	
Practicar algún deporte y ser disciplinado en ello es considerado importante para la adquisición de hábitos saludables y para aprender disciplina	Práctica deportiva
Los ejercicios de lectura constante despiertan un interés temprano y genuino en el aprendizaje	Lectura
Los encuentros sincrónicos y asincrónicos en línea con tutores virtuales así como las tutorías presenciales con maestros de apoyo son un recurso importante para los padres que no tienen ciertos conocimientos que ellos consideran útiles para sus hijos	Clases y/o tutorías
La televisión y la radio comunitarias y ciudadanas son formas de contribuir a los procesos de educación en casa o procesos de educación con comunidades específicas	Medios de comunicación audiovisuales
Las guías de trabajo, los tutoriales, los talleres de edición y los recursos disponibles en diversas plataformas educativas digitales son una buena opción para los deportistas de alto rendimiento y para los artistas en formación puesto que les permiten bajar el tiempo de esfuerzo, y son fáciles de presentar y sustentar	Recursos digitales
La evaluación se constituye en un elemento necesario dentro del proceso formativo, pero no es el fin último	
Los colegios virtuales reciben a estudiantes que han sido educados en casa, y les exigen una prueba diagnóstica de conocimientos previos	Tipos de evaluaciones
Existen varios casos de niños y adolescentes educados bajo esta perspectiva que tienen muy buenos resultados en el ICFES	

Figura 29

Red temática 11: Formas de organización – Componente didáctico del homeschooling de rendimiento académico, artístico y deportivo



La red temática relacionada con el componente didáctico es la que tiene el mayor número de temas básicos y organizadores. En primer lugar, encontramos el **currículo tradicional**, el cual es enseñado de manera regular y permanente. Según Elisa, la cantidad de materias que se estudia en un colegio virtual puede ser realmente exagerada y el conocimiento se presenta de manera muy fragmentada. Al respecto, comenta en entrevista: “yo estaba en primero de primaria y veía 25 materias// como tres éticas/ un montón de biología/ un montón de químicas/ filosofía/ (...) tú veías como ramificaciones/ veías biología (...) dividida como en cinco cositas”.

En segundo lugar, vemos la **tecnología con propósito**, la cual tiene que ver con la manera en que se aprenden cosas a través de la tecnología. Santiago recuerda que en 2020 terminó su “Maestría en educación y TIC con énfasis en *e-learning*, aprendizaje electrónico y neurotecnología” y refiere que la tecnología con propósito se orienta a un sentido efectivo y productivo de los recursos digitales y la tecnología en general.

En su tesis doctoral “*Reasons for choosing homeschooling and approaches most used: a qualitative content analysis*”, Sameer Ali Abuzandah (2021) recopiló nueva información sobre la integración de la tecnología educativa por parte de los niños que aprenden desde casa (Abuzandah, 2021, p. 2) y mencionó que el segundo enfoque más utilizado fue la “educación en casa por ordenador” seguido del “método tradicional” (Abuzandah, 2021, Introducción). También afirmó que:

el crecimiento y la disponibilidad de internet han permitido que muchas dimensiones de la educación en casa se desarrollen de forma significativa, concretamente en la colaboración de métodos pedagógicos, así como en la proliferación de recursos y planes de estudio (Abuzandah, 2021, p. 5).

Pese a lo anterior, Santiago opina que el internet no solamente ha traído beneficios para el aprendizaje. También ha generado un nuevo tipo de conductas inadecuadas o adicciones y malos hábitos.

En 2020/ estuve participando en el “Foro global de Google”/ (...) los efectos que provoca la tecnoadicción en el cerebro de una persona son más fuertes que si se consumiera cocaína o marihuana/ son súper fuertes// por primera vez en la historia se comprobó que el dispositivo móvil es el único referente que ha prendido a la vez los dos hemisferios del cerebro, lo que genera una gran liberación de dopamina (Entrevista. Santiago).

En tercer lugar, aparecen los **conocimientos prácticos de la vida cotidiana**. Para los padres *homeschoolers* y los líderes es importante que los niños desarrollen habilidades para la vida y que tengan conocimientos prácticos, tales como cocinar, leer libros de autoayuda, practicar deportes, entre otros.

El padre debe contestar sí o no// “¿tu hijo sabe utilizar un taladro?” ¿sí o no? / “no” / listo/ no hay problema/ “¿tu hijo sabe prepararse su comida?” ¿sí o no? “¿tu hijo lee la prensa?”/ “¿va a más de diez cuadras/ hace un mandado y regresa?” / “¿conoce las vueltas?” / ¿cierto? / entonces/ tú dirás: “eso es muy tonto” (Entrevista. Ana).

Otros pasajes asociados a los conocimientos prácticos son el de Ana: “yo les digo a las mamás *homeschool* que la tarea de ellas/ es que dejen ir a su hijo al supermercado/ que entreguen el dinero y que le entreguen la lista para que lo sume”, y el José: “como estábamos tanto tiempo con mi papá/ aprendimos a cocinar/ a leer muchos libros de autoayuda/ aprendíamos cosas de globoflexia”.

En cuarto lugar, aparecen las **artes plásticas, manuales y musicales**. Para Liliana, por ejemplo, fue útil descubrir que a su hijo no le gustaba pintar, sino que tenía un interés especial por el dibujo a lápiz y el piano: “cuando está aburrido eso es lo que hace/ ‘me voy a dibujar a lápiz’/ le gusta tocar piano/ él empíricamente ve tutoriales y toca el piano”.

En quinto lugar, aparece la **práctica deportiva**. La realización de actividad física, en especial a un nivel competitivo, demanda mucha inversión de tiempo y dinero. Es un esfuerzo que realiza tanto el

deportista, como las federaciones, los familiares y los amigos. Los logros deportivos alcanzados son en realidad el resultado del esfuerzo y del trabajo de un equipo, tal y como lo afirma José: “es muy difícil que a uno le den un cupo// yo digo que fue de Dios/ porque la verdad eso fue muy milagroso// incluso estaba muy sorprendido que nos lo dieran/ el aval/ decir ‘compitan’”.

Para este joven deportista, parte de la realización personal y del cumplimiento del proyecto de vida es el poder contar la experiencia deportiva y enseñar a otros las lecciones aprendidas durante el proceso. Convertirse en maestro, entrenador y acompañante de nuevos aprendices se configura como una práctica valiosa y deseable.

Yo me visualizo siendo muy buen entrenador/ teniendo mi propia academia en un futuro/ (...) lo que realmente me llena es transmitir lo que sé a gente que quiere aprender/ (...) yo me veo como muy buen profesional/ un buen profesor que puede aportar mucho a la sociedad / y no solo a nivel deportivo/ un profesor es un ejemplo/ es un formador para la vida (Entrevista. José).

El deporte de alto rendimiento también exige mucha disciplina y orden, como lo expresa Elisa: “soy deportista de alto rendimiento// mi jornada empieza a las 6:00 a.m. porque debo estar en el gimnasio hasta las 8:00 a.m.” y también Valeria: “al principio empecé yendo tres días/ es mucho tiempo/ pero sí tú quieres realmente llegar a cumplir una meta en el deporte/ tienes que ser disciplinada”. Normalmente se inicia desde temprana edad y se invierte mucho tiempo en entrenamientos y acondicionamiento físico. El segundo hijo de Danna, por ejemplo, es futbolista profesional y “él le pegaba al balón desde el primer año/ yo a los cuatro o cinco años ya lo tenía en algún lado”. Pese a ello, a veces es difícil para un deportista aspirar a ser parte de una selección deportiva a nivel nacional, porque muchas veces esa selección se hace más por favoritismo político que por mérito. Al respecto, José afirma que la última vez que hubo un chequeo selectivo para selección Colombia “fue como hace cinco años/ de ahí en adelante/ son los mismos siempre/ es muy complicado// es un tema de favores políticos”.

En sexto lugar, aparece la importancia de la **lectura**. El hijo de Liliana, por ejemplo, lee toda clase de libros. Lo importante es leer y leer todo el tiempo. “Es un amante de la lectura/ devora libros/ y siento que la lectura es muy buena en la educación en casa/ les enseña/ tú necesitas leer/ entonces aprendes...”, opina Liliana. Igualmente, dice: “se ha leído dos veces ‘La Odisea’/ ha leído libros de biografías como la de ‘Clara Rojas’ / está leyendo ‘Movidic’ ahora y ‘Cien años de Soledad’ también”.

En estas intervenciones tenemos evidencia de la metodología autónoma, la cual parece despertar un especial interés por el aprendizaje. La responsabilidad de estudiar es primordialmente del educando; y los maestros -para el caso de colegios virtuales- se ocupan de evaluar, constatar y verificar que los aprendizajes hayan sido adquiridos. En este sentido, José comenta que el docente “evalúa los conceptos/ (...) el método con el que yo estudié se llama ‘metodología autónoma’/ yo soy el que lee/ el que estudia/

y tú me calificas”, mientras que Liliana recuerda hace tres años, cuando a su hijo le dieron ganas de emprender el proyecto de aprenderse la tabla periódica; “y lo veías andar con la tabla periódica en el comedor/ antes de acostarse/ pienso que aprender la tabla periódica es aburrido/ pero para él no”, dice Liliana.

En séptimo lugar, aparecen las **clases y/o tutorías**. Cuando el padre o la madre no tienen habilidades específicas en una asignatura se requieren tutores o maestros que den clases particulares. Los profesores de los colegios virtuales también otorgan espacios de tutorías personalizadas como una forma de acompañar el proceso. Liliana recuerda que para enseñarle inglés a su hijo tocó clases extras porque ella no es buena en ello, y le tocó “buscar tutores que colaboren con cositas que para nosotros son difíciles”. Algo similar recuerda José con sus profesores de colegio: “si yo no entendía algo de matemáticas/ yo le escribía/ “venga profe... sumercé ¿me saca un tiempo?” / y 30 minutos me dedicaba y listo”.

En octavo lugar, emergen en los discursos los **medios de comunicación audiovisuales**, tales como las radios ciudadanas, las comunitarias y la televisión. Las radios ciudadanas también permiten la vinculación y el trabajo directo con ciertas comunidades. En el siguiente caso específicamente, con la comunidad afrodescendiente. La televisión y la radio comunitarias son formas de contribuir a los procesos de educación en casa o procesos de educación con comunidades específicas. Santiago, en este sentido, hizo una pasantía en otro país hace algunos años con un “tema de televisión y radios comunitarias”. Recuerda que luego se presentó a una convocatoria con un programa especial de radio y la ganó.

En noveno lugar, encontramos los **recursos digitales**, precedidos de los materiales educativos impresos o en físico. Según Amavet (2014), siguiendo los planteamientos de Serres (2013), “lo digital” constituye la tercera gran revolución de estas sociedades occidentales (después de la primera que dio paso de lo oral a lo escrito; y de la segunda, de lo escrito a lo impreso). Esta última revolución, al igual que las dos primeras, ha sido decisiva y ha estado acompañada de mutaciones políticas, sociales y cognitivas importantes; en otras palabras, el mundo ha cambiado tanto “que los jóvenes deben reinventar todo”, incluyendo las formas de vivir juntos, las instituciones en general y una nueva manera de ser y conocer (Serres, 2013).

En efecto, lo digital ha permitido el surgimiento de una nueva era de la “multitud anónima, sobre las élites dirigentes, bien identificadas; del saber discutido sobre las doctrinas enseñadas; de una sociedad inmaterial libremente conectada sobre la sociedad del espectáculo de sentido único...” (Amavet, 2014, p. 37).

En el mundo digital es donde también aparecen las plataformas educativas. Algunos colegios proveen sus servicios sirviéndose de ambientes de aprendizaje interactivos y dinámicos, cuyos diseños y actividades, afirman algunos, motivan el aprendizaje en sus estudiantes. Al recordar la plataforma virtual que utilizó Elisa en su colegio anterior, comenta que “tenía una plataforma muy chévere/ súper interactiva/ te ponían todo/ (...) era súper activa/ colorida/ te daban ganas de estudiar”. Otros, como Ana, no reducen la educación en casa a contar con una plataforma:

Adquirimos una plataforma/ y dijimos: ‘eso lo que utilizan las personas acá en Colombia/ una plataforma’/ pero luego// no/ ‘educación en casa’ no es una plataforma/ nosotros tenemos unas planeaciones con propuestas pedagógicas como colegio/ una planeación libre/ abierta/ amplia y una planeación práctica y activa (Entrevista. Ana).

Las guías de trabajo, los libros, los tutoriales y los podcasts son también recursos útiles. Elisa lo reconoce al afirmar: “las guías eran buenas y para un tiempo específico”, y José al hablar de todo el tiempo libre que tenían en casa para “experimentar muchas cosas/ (...) (...) ver tutoriales y talleres de edición/ (...) aprender a editar videos (...) leer muchos libros y podcasts”.

Una de las páginas web analizadas, que corresponde a un colegio virtual, ostenta un gran número de recursos digitales y servicios. Esta institución se encuentra ubicada en Bogotá y en su sitio web habla ampliamente de su metodología, de la cual afirma es “innovadora”. Como ejemplo de esta innovación cita a los “*EduTubers*” (que son esencialmente docentes generadores de contenido educativo a través *YouTube* y que consolidan una red de suscriptores como docentes, estudiantes y padres de familia). Presentar los *edutubers* como innovación es algo cuestionable, en tanto se reduce el concepto de “innovación” de un colegio al hecho de recurrir a contenido ya existente que otros producen, mas no a la propia autoría.

Dos sitios web también presentan como innovación su programa de apoyo a la educación no formal de la primera infancia (diseñado específicamente para acompañar y potenciar el desarrollo de bebés desde su nacimiento hasta los 36 meses) y la opción de doble titulación con academias americanas. También ofertan el bilingüismo transversal y flexible, espacios sincrónicos, *homeschool skills*, aula especializada, “sistemas de aprendizaje curricular desde grado 1º a 11º” (que enseña pensamiento computacional y programación mediante retos y proyectos *Steam*). Estos servicios se presentan de manera aislada y sus conceptos son poco claros en las páginas web. Es posible que la carencia de definiciones o descripciones más precisas conduzca a interpretaciones diversas y lleven a los lectores a requerir explicaciones adicionales. De igual manera, es común encontrar fotografías en todas las páginas web de las experiencias vividas con padres e hijos, de los seminarios, talleres y eventos en general (entre

los cuales se incluyen iniciativas menos comunes como “giras educativas con aulas rodantes a nivel nacional”).

Otras expresiones como “metodología innovadora”, “herramientas de enseñanza-aprendizaje de vanguardia”, “el profesor hermano” (para ofertar un servicio de psicología) así como el proveer información sobre las alianzas y los convenios interinstitucionales son elementos compositivos de las páginas web que dan la sensación de ser intencionalmente pensados para vender; esto es, ampliar los servicios de las redes *homeschoolers* y los colegios virtuales en el mercado educativo.

De cualquier manera, lo que ofrecen estas instituciones son servicios de apoyo a la “educación en casa estructurada”, que en palabras de Martin-Chang et al. (2011):

puede hacer avanzar el desarrollo de las habilidades académicas (medidas por pruebas estandarizadas) más allá de lo que se experimenta asistiendo a la escuela pública tradicional (Martin-Chang et al., 2011, p. 201).

Así, la educación en casa estructurada apoyada por un colegio virtual tiene ventajas para los *homeschoolers* y “crea entornos estructurados, al menos en términos de rendimiento en las pruebas académicas” (Martin-Chang et al., 2011, p. 201).

Para finalizar el componente didáctico, los colegios virtuales realizan diversos **tipos de evaluaciones**: las sincrónicas, las guías evaluativas, las pruebas diagnósticas, las nivelaciones y los exámenes tipo ICFES.

Las “evaluaciones sincrónicas” son espacios de evaluación oral que se realizan en conexiones remotas a través de una plataforma de videoconferencias (como *Zoom*, *Skype*, *Microsoft Teams*, entre otras). Se llevan a cabo regularmente con cámara encendida y audio, con el fin de lograr un mayor control sobre el proceso evaluativo de los estudiantes desde casa. En este sentido, Elisa recuerda: “veíamos clases todos los días/ toda la mañana/ nos evaluaban cada dos semanas con quiz/ con tiempo/ con la profesora ahí”; mientras que José comenta que la metodología sincrónica es muy similar: “tú tienes clases semipersonalizadas con los profesores/ (...) es un espacio unipersonalizado donde el profesor evalúa sincrónicamente las materias ‘más’ complicadas/ porque requieren más tiempo/ sociales/ matemáticas/ física/ química”. También explica algunos detalles en entrevista:

Es un examen por medio de *Skype*/ o de cualquier plataforma (...) entonces te dicen/ ‘bueno/ describa con sus propias palabras cómo fue la primera guerra mundial/ y con base en lo que ya leíste (...)’ // ‘pues para mí/ lo que pasó fue esto, esto, y esto y lo siguiente’/ es como hablar con el profesor y ya (Entrevista. José).

Las “guías evaluativas” son talleres que se realizan generalmente en un documento y para su realización, es posible consultar en diferentes medios. Elisa explica que son más fáciles de hacer y las

asocia con una metodología más “suave” al afirmar: “allá era más suave estudiar/ en ese colegio nos daban las guías y ya/ las guías largas eran como la evaluación de final de periodo/ pero eran fáciles”.

En algunos colegios virtuales se realizan procesos evaluativos de entrada a aquellos estudiantes que han venido siendo educados en casa. A estos se les conoce como “pruebas diagnósticas” y sus resultados son compartidos con los padres de familia. Por su parte, las “nivelaciones” virtuales son evaluaciones escritas, generalmente cortas, que dan la posibilidad de que los niños puedan validar sus conocimientos y recibir un certificado. Al respecto José comenta en entrevista: “en nuestro caso/ que veníamos de *homeschooling*/ y no teníamos una validación de grado/ nos hacían un examen que validaba los conocimientos/ y con eso decían ‘usted entra a sexto/ séptimo’/ dependiendo de lo que uno sabía”. Liliana también aborda el tema cuando habla de su hijo recientemente matriculado en un colegio virtual: “este año él entró al colegio de ‘nivelación virtual’/ él ya está muy grande y necesita nivelar para tener su cartón/ su certificado...”.

Algunas instituciones también realizan “exámenes tipo ICFES” a niños educados en casa: “el docente te hace un examen dividido en dos partes/ un examen virtual que tú lo haces directamente en la plataforma/ como tipo ICFES/ de opción múltiple/ son 15 preguntas para 30 minutos”, afirma José.

Hay que resaltar, sin embargo, que pese a la existencia de esta multiplicidad de tipos de evaluaciones, en esta experiencia particular del *homeschooling* parece prevalecer la despreocupación por el asunto evaluativo. Liliana lo pone en los siguientes términos: “si tú te sientas a hablar con él te das cuenta que está ‘atrasado’ en conceptos que ‘debería saber’/ pero también sabe cosas que no eran necesarias/ él las aprendió porque quería aprender// no me preocupa mucho el asunto”.

Según la Comisión internacional sobre los futuros de la educación de la UNESCO (2021): en el caso de los alumnos no escolarizados, la cuestión pasa del control directo de la escolarización a una función de seguimiento y evaluación (...) la medición y la evaluación son importantes para comprender los efectos de la educación. Sin embargo, los indicadores deben ser apropiados, significativos y estar cuidadosamente pensados. (*International Commission on the Futures of Education*, 2021, p. 56).

6.2.4.3 Formas sociales.**Tabla 25**

Formas de organización – Formas sociales del homeschooling de rendimiento académico, artístico y deportivo

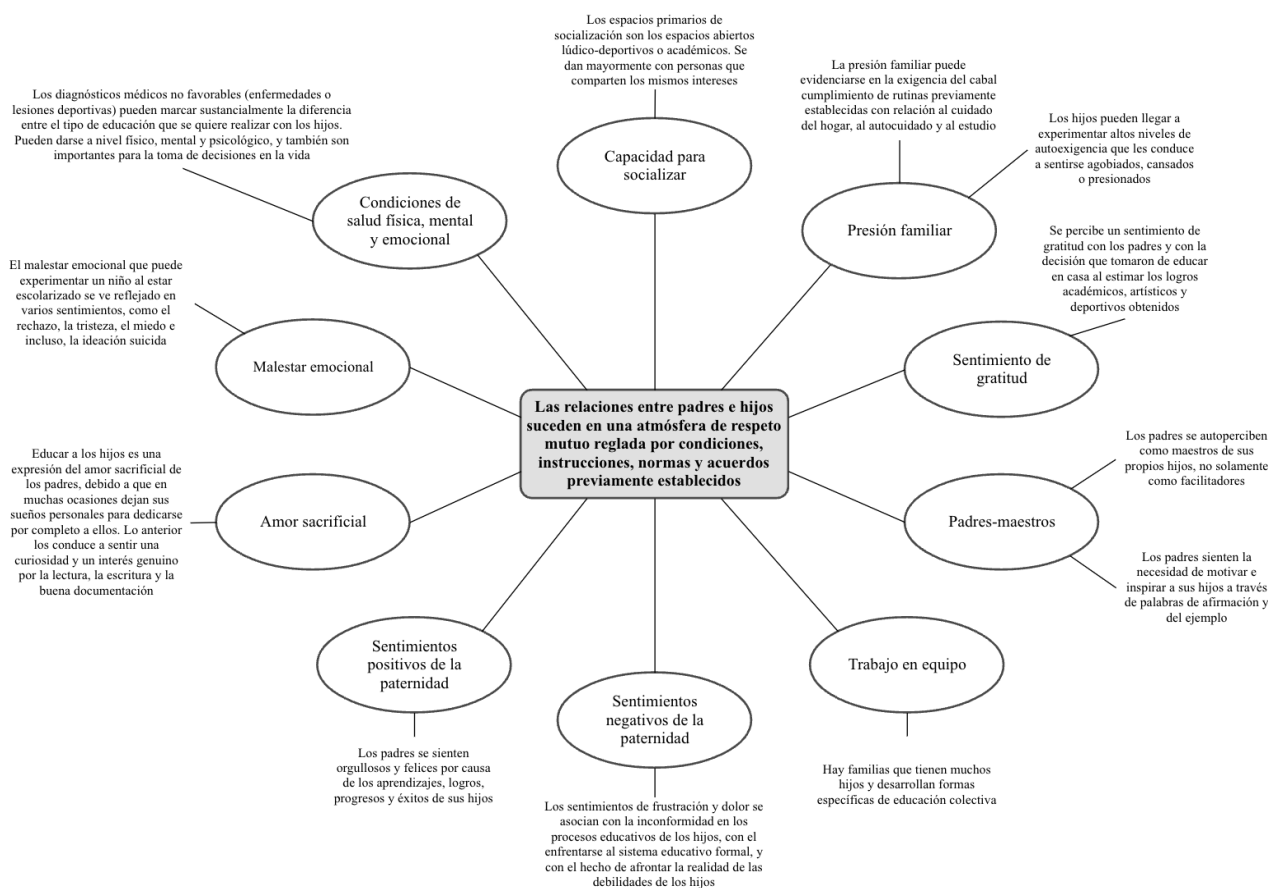
Temas básicos	Temas organizadores	Tema global
El malestar emocional que puede experimentar un niño al estar escolarizado se ve reflejado en varios sentimientos, como el rechazo, la tristeza, el miedo e incluso, la ideación suicida	Malestar emocional	
Los diagnósticos médicos no favorables (enfermedades o lesiones deportivas) pueden marcar sustancialmente la diferencia entre el tipo de educación que se quiere realizar con los hijos. Pueden darse a nivel físico, mental y psicológico, y también son importantes para la toma de decisiones en la vida	Condiciones de salud física, mental y emocional	
Los espacios primarios de socialización son los espacios abiertos lúdico-deportivos o académicos. Se dan mayormente con personas que comparten los mismos intereses	Capacidad para socializar	<i>Las relaciones entre padres e hijos suceden en una atmósfera de respeto mutuo reglada por condiciones, instrucciones, normas y acuerdos previamente establecidos</i>
La presión familiar puede evidenciarse en la exigencia del cabal cumplimiento de rutinas previamente establecidas con relación al cuidado del hogar, al autocuidado y al estudio	Presión familiar	
Los hijos pueden llegar a experimentar altos niveles de autoexigencia que les conduce a sentirse agobiados, cansados o presionados		
Se percibe un sentimiento de gratitud con los padres y con la decisión que tomaron de educar en casa al estimar los logros académicos, artísticos y deportivos obtenidos	Sentimiento de gratitud	
Los padres se autoperciben como maestros de sus propios hijos, no solamente como facilitadores	Padres-maestros	
Los padres sienten la necesidad de motivar e inspirar a sus hijos a través de palabras de afirmación y del ejemplo		
Hay familias que tienen muchos hijos y desarrollan formas específicas de educación colectiva	Trabajo en equipo	
Los sentimientos de frustración y dolor se asocian con la inconformidad en los procesos educativos de los hijos, con el enfrentarse al sistema educativo formal, y con el hecho de afrontar la realidad de las debilidades de los hijos	Sentimientos negativos de la paternidad	
Los padres se sienten orgullosos y felices por causa de los aprendizajes, logros, progresos y éxitos de sus hijos	Sentimientos positivos de la paternidad	

Educar a los hijos es una expresión del amor sacrificial de los padres, debido a que en muchas ocasiones dejan sus sueños personales para dedicarse por completo a ellos. Lo anterior los conduce a sentir una curiosidad y un interés genuino por la lectura, la escritura y la buena documentación

Amor sacrificial

Figura 30

Red temática 12: Formas de organización – Formas sociales del homeschooling de rendimiento académico, artístico y deportivo



En cuanto a las formas sociales del *homeschooling* de rendimiento académico, artístico o deportivo, los temas organizadores son diversos:

El **malestar emocional** de algunos chicos, por ejemplo, puede llevar a que los padres tomen la decisión de retirarlos del colegio y continúen educándolos en casa. El hijo mayor de Liliana empezó a decir en algún momento mientras cursaba grado octavo: “no quiero volver a estudiar porque en el colegio me hacen *bullying*/ me ponen videos de pornografía y como yo no quiero ver/ me dicen que soy ‘gay’ o que soy ‘bobo’/ no quiero volver”.

Los niños pueden comenzar a sentir malestar emocional por causa del “temor” o del “sentimiento de rechazo”. Por un lado, Liliana habla del miedo excesivo que experimentó su hijo al ir al colegio por causa de una docente sorda que gritaba mucho en clase. Por otro lado, Ana recuerda las ideaciones suicidas que comenzó a tener su hijo de tan solo 6 años por todas las dificultades que había tenido en los cinco colegios por los que había pasado.

Cuando pasó a primaria empezó a tener dificultades porque la maestra era una señora sorda/ entonces los gritaba/ los amenazaba/ era fuerte/ (...) empezó a coger un temor tan tremendo que yo lo llevaba al restaurante escolar y él se me vomitaba/ (...) empezaba a llorar/ “vámonos ya” / tipo 11:00 a.m. “vámonos ya”/ “me van a regañar si llego tarde” / y empezaba con un desespero y no comía (Entrevista. Liliana).

Socialmente/ el rechazo era constante/ nosotros nunca íbamos a una fiesta infantil porque no éramos invitados [Silencio] ¿sí? totalmente rechazados// (...) tenía 6 años y me dice la profe que ya había tenido tres intentos de suicidio/ por los dibujos que hacía// (...) tenía pensamientos suicidas como ahorcarse con la cadena de la bicicleta / tirársele a un carro/ fueron años muy duros para él (Entrevista. Ana).

Las **condiciones de salud física, mental y emocional** emergen igualmente en los discursos. En ocasiones, los diagnósticos médicos tanto físicos como psicológicos de los hijos son cruciales para los padres e influyen en la toma de decisiones educativas para ellos. Al hijo de Ana, por ejemplo, le habían diagnosticado TDH y sordera. Al de Liliana, dislexia.

Yo estaba muy angustiada/ cuando me sentaba a hacer tareas con él/ ahí me di cuenta que tenía como dislexia porque él sabía sumar/ pero si la suma le daba 45/ él ponía 54/ y yo le decía/ “no/ mira/ lo estás poniendo al revés” / él se ponía a llorar, a llorar, a llorar y decía/ “estoy estresado” / pero tenía seis años (Entrevista. Liliana).

El tercer tema emergente es la **capacidad para socializar**. Liliana recuerda, por ejemplo, las veces en las que llevaba a su hijo al control de crecimiento y desarrollo y le recomendaban entrarlo a un colegio para que socializara. Según la madre, el miedo asociado a la capacidad de socialización no tiene fundamento o es infundado.

Recuerdo que cuando lo llevaba pequeñito al control de crecimiento y desarrollo// me decían “hay que meterlo al jardín”/ porque necesita socializar/ porque él era tímido/ se escondía cada vez que alguien lo saludaba/ (...) uno de los mayores temores de los padres es el socializar/ un niño educado en casa/ aprende lo que es la verdadera socialización/ porque se junta con todos/ creo que es un temor más infundado que real (Entrevista. Liliana).

La **presión familiar** surge como cuarto tema de interés dentro de las formas sociales de esta experiencia *homeschooler*, al igual que la autocrítica, los altos niveles de autoexigencia y la falta de tiempo. Estas pueden ser cargas pesadas que hacen que los hijos se sientan estresados o presionados. José recuerda haber estado bajo mucha presión con su hermano a la edad de 12 o 13 años porque, en sus palabras: “cocinábamos/ limpiábamos/ entrenábamos/ aparte estudiábamos/ entonces sentíamos que no nos daba el tiempo/ y sentíamos que la exigencia estaba ahí/ (...) mis papás nos regañaban/ me sentía muy presionado”.

Entre las desventajas de la educación en casa, Leal (2007) menciona la falta de tiempo realmente libre, el pago de impuestos sin recibir beneficios y la carencia de socialización de los hijos con compañeros (Leal, 2007, p.50). También podrían considerarse como un factor negativo las críticas: “es normal que uno encuentre críticas de la gente que está acostumbrada a la educación tradicional/ porque es lo que conoce ¿sí?”, refiere José.

El quinto tema es el **sentimiento de gratitud**. Este mismo participante le atribuye gran parte de sus logros académicos y deportivos a sus padres, y a la decisión que tomaron de educarlo en casa, al comentar: “eso fue gracias a una educación distinta a lo tradicional/ eso lo distingue a uno/ yo con orgullo digo que salí de educación en casa”.

Lo anterior está relacionado con lo planteado por Abuzandah (2021), quien dice que los padres que educan en el hogar tienen muchos factores que influyen en la vida de sus hijos, y que cada factor proporciona posibilidades y limitaciones contextuales:

la educación en el hogar es una forma de lograr agencia, o ganar control, sobre las muchas variables, tanto limitaciones como posibilidades, relacionadas con la educación de los hijos. Como resultado, (...) a menudo minimizan muchas de las limitaciones que ven en las escuelas públicas para el crecimiento y el desarrollo moral (Abuzandah, 2021, p. 5).

El sexto tema emergente en la categoría de formas sociales es la de **padres-maestros**. Desde esta perspectiva, por ejemplo, la madre se percibe como aquella que motiva y moviliza el aprendizaje, de modo que este sea genuino, autónomo y natural. Liliana comenta que llegó un momento en que su hijo “ya no hacía solo algo de lo que le ponían/ él solito se motivaba a buscar” y esto lo considera un resultado positivo de ser su “mamá-maestra”.

Hay familias que tienen muchos hijos y desarrollan formas de educación colectiva; esto es, como un trabajo colaborativo entre padres. Santiago, por ejemplo, habla acerca de una familia que tiene varios hijos que educaron en casa con ayuda de un colegio virtual “pero en diferentes edades// es muy significativo ese tipo de experiencia porque el trabajo es en equipo/ entre ellos mismos como familia grande y también con otros padres/ los maestros/ el colegio”.

Los **sentimientos negativos de la paternidad** aparecen como otro tema de interés. Ana, por ejemplo, experimentaba frustración por causa de los comentarios negativos que escuchaba de su hijo y de su imposibilidad para saber cómo actuar frente a ello:

Allá había un colegio privado y me lo recibieron/ pero seguían las mismas dificultades/ vivía castigado todo el tiempo/ los castigos eran llevar piedra/ aguantar sol/ y yo decía: “no puede ser” // entonces frustrada como mamá y como maestra/ (...) me decían que era un niño ‘sobrestimulado’/ y que ellas no lo podían tener (Entrevista. Ana).

Esta intervención ejemplifica la frustración que conduce a algunas madres a decidir educar en casa y a emprender un proceso de adaptación a la nueva “vida escolar en el hogar”. Este concepto, en palabras de Milton Gaither (2017), hace referencia a un “nuevo estilo de vida en el que se aprende de manera continua mediante la réplica inicial de la experiencia de la escolarización convencional al interior del hogar”. Es un término comúnmente asociado a las mamás novatas, quienes buscan apropiarse de currículos prefabricados que terminan por desechar después de dos o tres años. Muchos de ellos tienen a ser reemplazados por modelos más flexibles o eclécticos que permiten a los niños pasar más tiempo en actividades extraescolares o espacios abiertos distintos a la casa (Gaither, 2017a, p. 245).

En contraposición a lo anterior, también aparecen **sentimientos positivos de la paternidad**, como el sentimiento de orgullo que expresa Liliana al hablar del carácter y de los logros académicos tempranos de su hijo: “yo veo hoy el carácter de mis hijos y digo/ “Señor/ ha valido la pena” y en otro momento, “finalmente se graduó y entró al “SENA” / estudió una tecnología en ‘salud ocupacional’/ eso nos maravilló porque fue muy rápido”.

Para finalizar, se encuentra el **amor sacrificial** de los padres para dedicarse a educar a sus hijos, puesto que en ocasiones, sus sueños personales se ven afectados por su decisión. Sus prioridades cambian, al igual que sus tiempos. Liliana cuenta que le ha gustado mucho estudiar, pero como fue mamá tan joven “fue complicado poder seguir estudiando/ mi vida paró ahí para cuidar a mis hijos”.

Este amor sacrificial se percibe también en el interés de los padres por documentarse bien, leer y estudiar; así como en su capacidad autopercebida de ser agentes de motivación para sus propios hijos. Lo anterior es evidente en intervenciones de madres como las siguientes: “decidimos/ ‘no entra más’ / después de vacaciones no lo volvimos a llevar al colegio y empezamos a trabajar con él/ empecé a investigar y a leer”, “uno se vuelve ‘motivador’ y empieza a ver lo que le gusta/ ‘si te gusta la guitarra/ vamos a ir a clases de guitarra’/ ‘si te gusta el fútbol/ entonces vamos a meterte a una escuela de fútbol’ / a motivarlo más como para aprender” (Entrevista. Liliana) y de hijos, como: “mis padres me ayudaron a generar ese proyecto de vida/ esa es mi visión a futuro/ y profesionalizarme/ tener mi maestría/ tener

mi academia/ generar dinero para poder tener mi academia/ tengo muchos proyectos en mente” (Entrevista. José).

6.2.5. Caracterización resumida del homeschooling de rendimiento académico, artístico o deportivo

Después de analizar en detalle cada una de las redes temáticas compositivas de esta experiencia *homeschooler*, concluimos que su propósito es que los educados en casa den el máximo rendimiento en un área del conocimiento específica o en algún arte o deporte. Las diferentes formas de pensar que llevan a las familias a educar de esta manera están íntimamente ligadas a una percepción subjetiva e idealizada del concepto de educación, caracterizada esencialmente por la disciplina, el esfuerzo y el sacrificio como formas de entresacar el máximo potencial de los hijos.

Los padres de familia que educan con este enfoque suelen encontrar útil la educación virtual, al encontrar en ella la posibilidad de proveer a sus hijos recursos, plataformas y herramientas digitales que les sirvan para aprender acerca de áreas básicas del conocimiento, sin que ello implique negarse a su finalidad primordial, que sería el desarrollo pleno de las capacidades académicas, artísticas o deportivas.

Por este motivo, bajo esta experiencia *homeschooler*, es común encontrar familias que matriculen a sus hijos en colegios virtuales colombianos, al igual que se inscriban en programas *homeschool* que ofrecen diversos servicios (en su mayoría en línea), como currículos internacionales, cursos de formación específica en algún tema, plataformas educativas enfocadas a la lectura, las matemáticas o las ciencias básicas, naturales o sociales. Esta apertura a la vinculación con la vida institucional les permite, de algún modo, estar más cerca del concepto de escolarización regulada. De igual forma, esta cercanía a la vida escolar mediada por ambientes virtuales faculta a los padres para hacer supervisión constante no solamente de los materiales y actividades a los cuales los hijos se ven expuestos, sino además de los tiempos de dedicación a dichas tareas. Con base en estos procesos de supervisión temporales, las familias reevalúan las metodologías, las instituciones y las estrategias pedagógicas. “Lo constante” es entonces el cambio de alternativas educativas para los hijos y no su permanencia en ellas a largo plazo.

Algunos padres *homeschoolers* se convierten en líderes emprendedores, en tanto encuentran en su interés diversas oportunidades no solo para formarse, sino también para hacer empresa. Trabajar en iniciativas, proyectos y nuevos emprendimientos amplía sus posibilidades en el mercado educativo y les concede beneficios financieros. Así, el *homeschooling* se considera también como una forma de ser exitoso en la vida, y no solamente como un camino para educarse o ser feliz.

Es frecuente encontrar familias bajo este tipo de experiencia *homeschooler* que se autoperciben maestros de sus propios hijos, pese a que nunca hayan estudiado para serlo formalmente. Esto no

solamente resta importancia a la formación académica y didáctica propia y necesaria para la adquisición de la competencia docente, sino que además posiciona a los padres en un lugar funcional muy distinto al de ser simplemente guardadores o protectores de sus hijos. De aquí, es fácil entender por qué los padres se convierten en consumidores de contenido (primordialmente digital) y también por qué se autoperceben como aquellos que proveen un amor sacrificial a sus hijos, necesario para el cumplimiento de sus metas a largo plazo.

Se concluye además, que aquellas familias y/o emprendimientos *homeschoolers* con una visión intelectual, artística o deportiva de su “deber ser” suelen considerar muy importantes las rutinas de estudio y entrenamiento, debido a que brindan mayor concentración, capacidad y disciplina. Estas se viven regularmente en espacios cerrados como la casa, las academias deportivas o artísticas, entre otros. Todo lo anterior con la finalidad última de lograr una formación óptima, productiva y exitosa de las capacidades humanas de aquellos que se educan en el seno del hogar.

Tabla 26

Caracterización resumida – Homeschooling de rendimiento académico, artístico o deportivo

	Líder homeschooler	Emprendedor
	Concepciones	Forma de ser exitoso
Padre o madre de familia	Rol	Maestro
	Posición frente al contenido (materiales)	Consumidor de contenido
	Amor	Sacrificial
	Tiempo	Rutinas
	Espacio	Espacios cerrados
	Propósito	Formación

6.3. Homeschooling católico

Desde una perspectiva católica de la educación en casa en Colombia, los hijos deben educarse “con base en el conocimiento de la Palabra de Dios” y de “prácticas propias de la fe enseñada por la iglesia católica”. Para una mejor descripción de esta tendencia, se han escuchado las voces de cuatro personas que profesan la fe católica y quienes se desenvuelven en distintos ámbitos educativos en el país, bien sea como líderes *homeschoolers*, rectores, padres de familia e incluso hijos que están siendo o han sido educados en casa bajo esta perspectiva. A ellos los denominaremos, para el caso del presente trabajo, “los católicos”. De igual manera, se han analizado dos páginas web correspondientes a una red *homeschooler* católica y a un colegio católico que ofrece sus servicios en modalidad virtual.

Esta tercera sección del capítulo de resultados presenta algunas generalidades sobre el origen y la reseña histórica del *homeschooling* católico en el país, haciendo énfasis en los principios de la iglesia católica, sus líderes y los colegios confesionales adscritos a ella. También incluye sus principios eclesiásticos fundacionales y algunas consideraciones culturales y jurídicas emergentes en los discursos de padres educadores en casa, líderes espirituales y rectores. Además, describe las distintas formas de organización desde una perspectiva didáctica y pedagógica, que incluye la distribución de los tiempos, la elección de los espacios de enseñanza-aprendizaje, los contenidos a enseñar, las metodologías y estrategias más comúnmente utilizadas, así como las formas de evaluación y retroalimentación. Finalmente, hace mención de los roles del educador y el educando; para culminar con una caracterización general de la experiencia *homeschooler* católica de una manera resumida.

Al igual que con las dos primeras secciones, se presentarán, en primer lugar, los temas básicos, organizadores y un tema global; en segundo lugar, una red temática que resume los temas; y por último, una descripción textual detallada (Attride Stirling, 2001).

6.3.1. Reseña histórica

Tabla 27

Reseña histórica del homeschooling católico

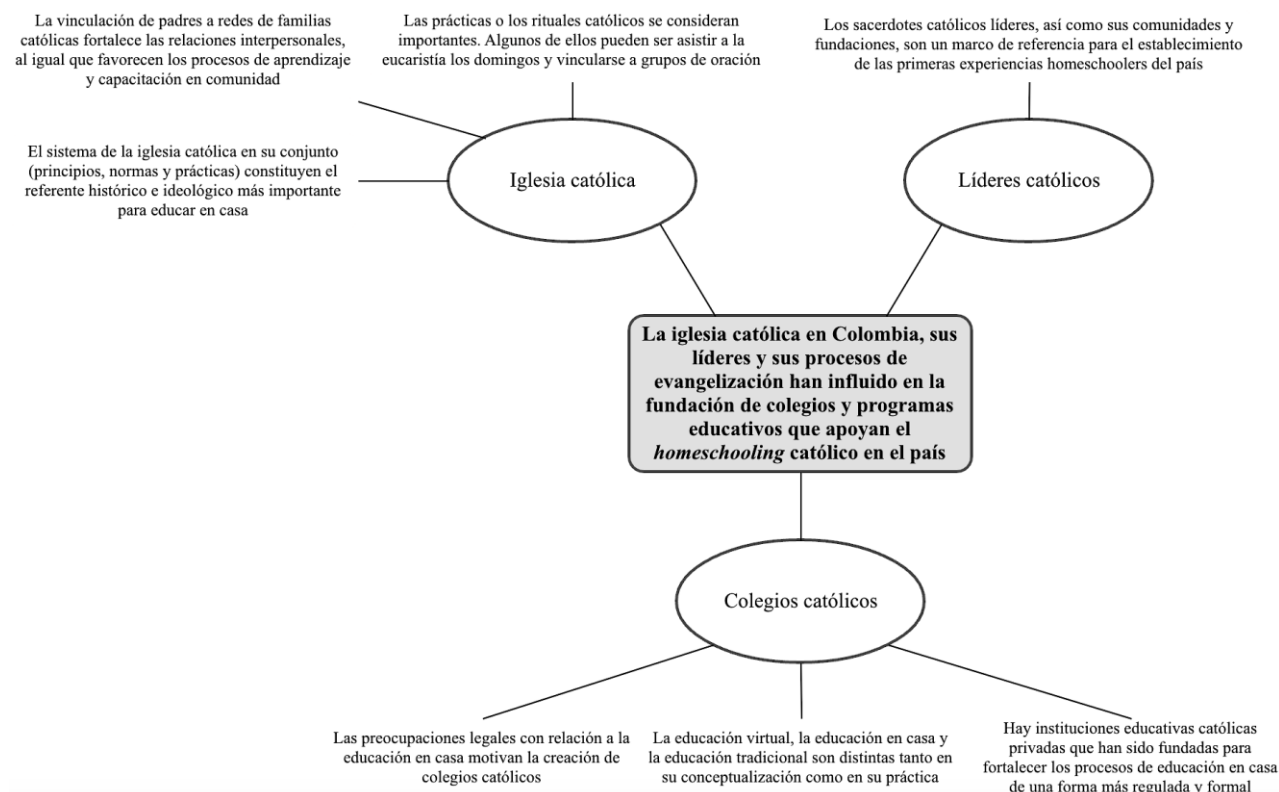
Temas básicos	Temas organizadores	Tema global
El sistema de la iglesia católica en su conjunto (principios, normas y prácticas) constituyen el referente histórico e ideológico más importante para educar en casa	Iglesia católica	<i>La iglesia católica en Colombia, sus líderes y sus procesos de evangelización han influido en</i>
La vinculación de padres a redes de familias católicas fortalece las relaciones interpersonales, al igual que favorecen los procesos de aprendizaje y capacitación en comunidad		
Las prácticas o los rituales católicos se consideran importantes. Algunos de ellos pueden ser asistir a la eucaristía los domingos y vincularse a grupos de oración		
Los sacerdotes católicos líderes, así como sus comunidades y fundaciones, son un marco de referencia para el establecimiento de las primeras experiencias <i>homeschoolers</i> del país	Líderes católicos	<i>la fundación de colegios y programas</i>
Hay instituciones educativas católicas privadas que han sido fundadas para fortalecer los procesos de educación en casa de una forma más regulada y formal	Colegios católicos	<i>educativos que apoyan el</i>
La educación virtual, la educación en casa y la educación tradicional son distintas tanto en su conceptualización como en su práctica		<i>homeschooling</i>

Las preocupaciones legales con relación a la educación en casa motivan la creación de colegios católicos

católico en el país

Figura 31

Red temática 13: Reseña histórica del homeschooling católico



El catolicismo ha sido históricamente una parte fundamental de la educación en América Latina y, pese a que durante mucho tiempo ha sido considerado como una fuerza perpetuadora de las estructuras coloniales españolas, ha contribuido enormemente en el fortalecimiento de la nación colombiana, e incluso, según Ossenbach (1993), en el proceso mismo de secularización del Estado.

Si bien la enseñanza laica y la atribución al Estado de la función educadora frente a las pretensiones de la **iglesia católica** “contribuiría de forma decisiva a la secularización de la sociedad y al proceso de institucionalización política” (Ossenbach, 1993), no se puede desconocer el papel de sus bases religiosas en toda Iberoamérica en materia educativa. Su rol ha cumplido “de cara a la formación de la nación, una función unificadora” (Ossenbach, 1993).

Por supuesto, también ha representado tensión histórica entre las tendencias de secularización y confesionalismo desde el principio de los movimientos nacionalistas durante el siglo XIX hasta ahora.

Quizás por ello aparece también como una parte relevante dentro del movimiento de desescolarización y *homeschooler* de las últimas décadas en el país.

Para abordar esta reseña histórica del *homeschooling* católico desde una perspectiva eclesiástica, se hará mención de varios aspectos, a saber: la crisis de valores, los procesos de evangelización, la creación de redes católicas para educadores en casa y las prácticas religiosas asociadas de alguna manera con la educación.

Sara, rectora de un colegio presencial católico que apoya *homeschoolers*, considera que hay una “crisis de valores”. “Nos vemos enfrentados a que cada día las familias son menos practicantes/ AVeh/ menos cercanas al Señor/ entonces en ese sentido también hay una pérdida de valores/ cuando no tenemos el temor de Dios”, afirma en entrevista.

Ante esta situación, “las personas se vuelven frías y apáticas con Dios”, de tal modo que, al buscar opciones educativas para sus hijos, prefieren buscar colegios católicos y cristianos que, desde su quehacer educativo “logren que esos corazones se vuelvan realmente a Dios”. Ahora a los creyentes les “da igual si van a la eucaristía/ o si no van a la eucaristía/ si practican ciertos valores o no”, opina Sara; y complementa diciendo que simplemente comienzan a ver los actos litúrgicos “como una actividad más para hacer, pero no como algo verdaderamente importante y vital para la vida espiritual”.

Esta preocupación por la vida espiritual de los hijos es compartida por otros participantes católicos que fueron entrevistados y parece ser la motivación más grande para educar en casa con este enfoque.

Los “procesos de evangelización” han sido importantes no solamente para la alfabetización de los pueblos y la fundación de colegios, sino también para la “extensión del reino de Dios en la tierra”, en palabras de Sara. No obstante, algunos mencionan como algo negativo el impacto social y cultural del proceso de catecismo de la iglesia católica en ciertos contextos, en detrimento de los valores y costumbres propias de algunas culturas aborígenes que hoy buscan su reivindicación. Tal es el caso de Juan, quien hace referencia al caso de la iglesia católica y sus procesos evangelizadores en el Amazonas:

Los católicos llegan con todas sus ‘maravillas pedagógicas’/ llegan a unas comunidades muy sólidas/ o sea/ llega este sistema educativo con su religión/ entonces/ en todo ese trayecto de hace 30 años/ AVeh/ las comunidades indígenas han buscado como la reivindicación de = pues sus usos y costumbres/ de sus fortalezas como comunidad (Entrevista. Juan).

Por otra parte, la vinculación de familias educadoras en casa a comunidades o “redes católicas” fortalece no solamente las relaciones interpersonales, sino que además brindan la oportunidad de aprender y capacitarse para ser mejores padres y maestros en el hogar.

Pese a que Danna no estaba muy comprometida con su religión, al escuchar la idea de hacer educación en casa católica le llamó mucho la atención. Esta idea vino de una estudiante de su clase de tecnología e informática, quien le habló de “un programa de formación católica para la familia por medio de un catecismo”. Desde ese momento comenzó a interesarse en el tema porque “era católica pero no practicante” y se comprometió con la causa de una manera más activa. En este caso, el *homeschooling* puede incluso ayudar a fortalecer la fe. La participante considera que “esta fue la manera que Dios utilizó” para comprometerse más con el catecismo y con la iglesia.

Las “prácticas religiosas” son también muy importantes para las familias *homeschoolers* católicas. Sara, por ejemplo, se toma en serio “asistir a la eucaristía los domingos en familia, vivir el año litúrgico y vincularse a un grupo de oración católico” los jueves en la tarde. También es importante para ella y su hija “leer el mensajito diario y el evangelio del día”. Para ellos, estas prácticas no son simplemente eventos ritualizados, sino una manera de “afianzar su fe en Dios y fortalecer sus vínculos con la iglesia”. Adicionalmente, las familias se autodenominan “católicas practicantes”, queriendo indicar que existe una marcada diferencia entre ellas de otras familias que no practican la religión de manera activa y comprometida. Sara narra en entrevista: “asistimos a la eucaristía todos los domingos/ mi papá va a misa a las 8:00 a.m / la niña tiene un grupo de oración que se llama una célula/ a las 4:30 p.m.” entre otras actividades eclesíásticas de participación semanal.

Los **líderes católicos** son igualmente importantes en todo este proceso. Una universidad católica ubicada en la región Andina colombiana se presenta a sí misma en su página web como una de las instituciones pioneras no solamente en hacer educación superior desde una perspectiva católica, sino además en aportar elementos clave para esta tendencia del *homeschooling* en el país. Su liderazgo más marcado es el de un sacerdote católico, del cual afirma Danna que “es muy reconocido” y fue “uno de sus cofundadores en una época en la que ni siquiera se hablaba de educación virtual”. Un día, el sacerdote visitó una fundación católica en la Costa Atlántica y articuló su propuesta de educación en casa con una universidad y una Secretaría de Educación Municipal. En este sentido, el relacionamiento permite que las iniciativas tomen más fuerza y se consoliden de una mejor manera, con otras propuestas y matices.

Los líderes religiosos son muy importantes para que se consoliden prácticas *homeschoolers* católicas en el país. Su liderazgo no solamente es visible, sino además influyente, en tanto que muchas personas comienzan a escucharlos y a seguirlos. En este caso, ese mismo sacerdote católico fue clave para que se diera inicio a esta tendencia del *homeschooling* en Colombia y permitió que muchas familias no solamente se conocieran y compartieran, sino además, crecieran juntas. Danna, por ejemplo, recuerda cuando vio en esa comunidad “unos niños totalmente diferentes a lo tradicional: niños seguros y muy

inteligentes”; en especial hace remembranza de una niña de siete años que “se sabía la Biblia de para adelante y de para atrás”, frente a lo cual quedó gratamente impactada.

Una fundación católica barranquillera también fue una de las primeras experiencias *homeschoolers* católicas del país. Como lo narra Danna, inicialmente se interesaba en “tomar niños en condición de mendicidad y ponerlos en la fundación”. Allí se les proveía alimentación y educación; y funcionaba también bajo el liderazgo de otro reconocido sacerdote católico, que incluso daba charlas sobre educación en casa en iglesias y colegios a nivel nacional e internacional.

En este sentido, en el estudio de investigación clásico sobre **colegios católicos**, Bryk et al. (1993) adoptaron una perspectiva de organización escolar, creyendo “que una comparación de formas organizativas alternativas puede ayudarnos a comprender mejor cómo contribuyen a la vida escolar las diversas características del funcionamiento de las escuelas” (Bryk et al., 1993, p. 55). Los autores utilizaron un enfoque multimétodo, que incluía la investigación histórica, el análisis multivariante de varias bases de datos (principalmente *High School and Beyond*, de los años ochenta) y un examen en profundidad de las estructuras escolares y los procesos educativos de siete institutos católicos. Sus resultados cuantitativos concordaban con estudios anteriores al constatar una ventaja de las escuelas católicas en cuanto al rendimiento académico de los alumnos (Coleman & Hoffer, 1987) (Berends, 2019, p. 40).

Ahora bien, las familias educadoras en casa que quieren certificación por parte de algún colegio virtual tienen que estar con ellos mínimo un año, a fin de verificar que los niños sí estén adquiriendo las competencias necesarias a través de su plataforma virtual. Danna cuenta al respecto que cuando legalizó el proceso de sus hijos con el colegio, “pasaron de manera legal y debieron hacer un reconocimiento de saberes de mínimo un año”. Esto es importante para hacerles un seguimiento a sus competencias y así poder fortalecerlas.

El caso de Sara, mamá *homeschooler* católica, es muy particular. Sintió hace algunos años “de parte de Dios” el deseo de fundar un colegio; y al crearlo, vio en este hecho una oportunidad para educar a su propia hija allí. Le enseñó por mucho tiempo las asignaturas del núcleo común y trataban de tener una relación respetuosa y distante dentro de la institución. En este hecho puede evidenciarse, de nuevo, ese factor protector de las madres sobre los hijos, y su vez, una manera de solucionar legalmente el asunto de la formación en el hogar con educación formal regular. En entrevista, comenta que al ser la profesora de su propia hija, “en el salón era como una niña más y como la profe más/ de hecho/ mientras estábamos en el colegio/ realmente teníamos poco contacto/ yo no la llamaba ni “hija”/ ni ella “mamá”/ tratábamos de independizar ciertas cosas”.

Con relación a los currículos de los **colegios católicos**, muchos de ellos siguen planes de estudio estructurados, en consonancia con lo planteado por algunos autores acerca de la intencionalidad de lograr un mayor rendimiento académico.

El análisis también proporciona algunas ideas sobre cómo se organizan las escuelas católicas para promover un mayor rendimiento académico. Se concluyó que la fuerza del plan de estudios se centra en las materias académicas básicas, y los profesores tienen altas expectativas de los estudiantes y les animan a tomar cursos desafiantes (Berends, 2019, p. 40).

Al respecto, Valeria recuerda que cuando ya entró a primero en un colegio virtual, “ahí sí seguía un plan de estudio estructurado, pero en transición, no”. Solo aprendía lo que la mamá le enseñaba.

El *homeschooling*, de algún modo, a través de la creación e implementación de propuestas curriculares organizadas, ha evolucionado también a propuestas escolarizadas. Puede sonar algo contradictorio, pero hay dinámicas de colectivos de familias educadoras en casa que terminan fundando colegios para tener una certificación legal del proceso de formación de sus hijos. Como lo afirma Danna: “bueno/ yo voy a ver cómo hago para legalizar todo este tema” ¿sí? y yo estaba asustadísima y empezamos a hacer el proceso// me puse muy activa con el tema, con la universidad y creamos primaria”.

Casos contrarios han sucedido con otras fundaciones y universidades en el país. En el Amazonas, por ejemplo, se encuentra la experiencia de una universidad bogotana que llevó profesores a trabajar en Leticia, quienes tuvieron que buscar opciones educativas para sus hijos. Al descubrir rápidamente que la gran mayoría de colegios eran de confesión católica, sintieron que la calidad académica ofrecida en ellos no era tan buena o no cumplía con sus expectativas, por lo que incursionaron en sus propios modelos educativos en casa.

Juan habla de la mala calidad del sistema educativo en dicho departamento y comenta que “muchos profes han buscado la manera de enseñarle mejores prácticas a sus propios hijos”. También recuerda que conoce un colegio privado fundado por “investigadores y profesores que estaban como separados/ y buscaron la forma de unirse para fortalecer sus estrategias/ o que por lo menos fuera sostenible en el tiempo”. Refiere que para un colegio, el tema de sostenibilidad en el tiempo es “complicadísimo” en la selva Amazónica.

Tal es el caso, comenta, de una pareja de médicos que viajó con sus tres hijos a Leticia a trabajar y a realizar investigación médica mientras estaban vinculados laboralmente con una universidad. Inicialmente hicieron educación en casa, pero luego se unieron a ellos más familias y terminaron fundando un colegio para lograr una certificación formal. Juan comenta que “los tres niños salieron geniales” porque ellos como familia “en ese momento plantearon primero el ejercicio de enseñarles en

casa y luego en el colegio”, pero “sostenerlo en el tiempo fue inviable”. Como consecuencia, tuvieron que cancelar su licencia cinco años después.

Casos como este, refiere el mismo participante, se han presentado en otros departamentos del sur del país, debido a las condiciones económicas de las familias, a la escasa población dispuesta a pagar por educación privada, e incluso, a las formas diversas de pensar. “¿Ustedes por qué tienen que venir acá a enseñar lo que nosotros no necesitamos?”, recuerda haber escuchado Juan después de haberse instalado en el Amazonas como profesor universitario. Este último aspecto ha generado choques culturales, que llevaron finalmente a los colegios católicos en el Amazonas a incorporar materias relacionadas con las costumbres y tradiciones de las comunidades indígenas locales a inicios del 2000.

Otros colegios en la Amazonia colombiana presentan modelos educativos alternativos a la escolarización formal regular. En palabras del mismo participante, sus maestros son muy “hippies”, queriendo indicar que son de una tendencia más libertaria y anarquista que los demás colegios católicos. El calificativo de “hippies” adjudicado a los maestros puede denotar no solamente estereotipos culturales, sino además, la existencia de identidades subculturales en algunos grupos sociales.

Ahora bien, los colegios virtuales son instituciones educativas que se basan en modelos de enseñanza remota, concepto que no debe confundirse con la enseñanza remota de emergencia (Bozkurt & Sharma, 2020) en el 2020 por causa de la emergencia social suscitada a razón del COVID-19. La primera es una metodología pensada intencionalmente para llegar a poblaciones de manera remota con herramientas digitales, mientras que la segunda debe comprenderse como una medida de emergencia que utilizaron las instituciones educativas presenciales de manera forzosa para continuar ofreciendo sus servicios .Joseducativos a sus estudiantes regulares, quienes se encontraban temporalmente reclusos en sus propios hogares.

Después de hacer esta claridad, se evidencia que existen colegios virtuales con exigencias académicas altas, dados sus tiempos prolongados de conexión remota o en la demanda de elaboración de múltiples tareas. Sus metodologías exigentes pueden generar desmotivación, presión o estrés académico, lo cual conlleva, en ocasiones, a que algunos *homeschoolers* tomen la decisión de salirse de ellos por cuanto quieren un aprendizaje más tranquilo. Valeria lo expresa así: “en ese colegio sí fue duro/ porque era súper exigente/ era un colegio como... militar/ o sea/ la temática es buena/ pero si tú tienes un deporte/ y tienes muchas cosas qué hacer/ no sirve”.

El acto de graduación de un colegio virtual católico es un acto ceremonial de gran importancia tanto para el colegio como para sus graduandos y familias, y en él también toma lugar un acto litúrgico católico (misa). Al recordar su graduación, José dice que los que van a graduarse presencialmente tienen

una “ceremonia obviamente más bonita” porque el recinto es muy lindo y el acto va “acompañado de la eucaristía”

En esta misma línea de pensamiento, educarse en un colegio virtual se diferencia mucho -tanto en su conceptualización como en su práctica- de la educación tradicional y de la educación en casa. El colegio virtual da acceso a una plataforma con recursos digitales y actividades que se espera que los niños realicen de manera autónoma, mientras que la educación tradicional es 100% presencial en un colegio y la educación en casa es 100% presencial en casa (bien sea con tutores o con los padres).

En este sentido, el colegio virtual permite que se desarrolle más autonomía e independencia al estudiar sin depender mucho del factor de la edad biológica del niño. Al respecto, José opina que estudiar en colegio virtual católico fue “muy distinto a la educación tradicional/ y muy distinto a la educación en casa (...) más sencillo/ muy autónomo/ y tú estudias un contenido temático”.

Las nuevas modalidades y estrategias educativas representan gran parte del futuro de la educación preescolar, básica y media para las familias colombianas. No solo el *homeschool*, también la educación inclusiva, la educación virtual y estrategias como el aprendizaje universal, el aprendizaje colaborativo, entre otras, demuestran que es tiempo de la reinención, nuevas formas de educar y aprender (Martínez, 2020).

Estas formas aluden a la heterogeneidad; es decir, a la multiplicidad de opciones existentes en el mercado educativo de la educación en casa.

Defiendo que la investigación futura debería examinar la variación entre las escuelas de elección porque la investigación existente revela efectos muy heterogéneos en los resultados de los estudiantes (...) examinar las estructuras y procesos sociales dentro de las escuelas, las aulas y las familias arrojará luz sobre las condiciones en las que la elección puede (o no) ayudar a los estudiantes a tener éxito (Berends, 2019, p. 32).

6.3.2. Principios fundacionales

Tabla 28

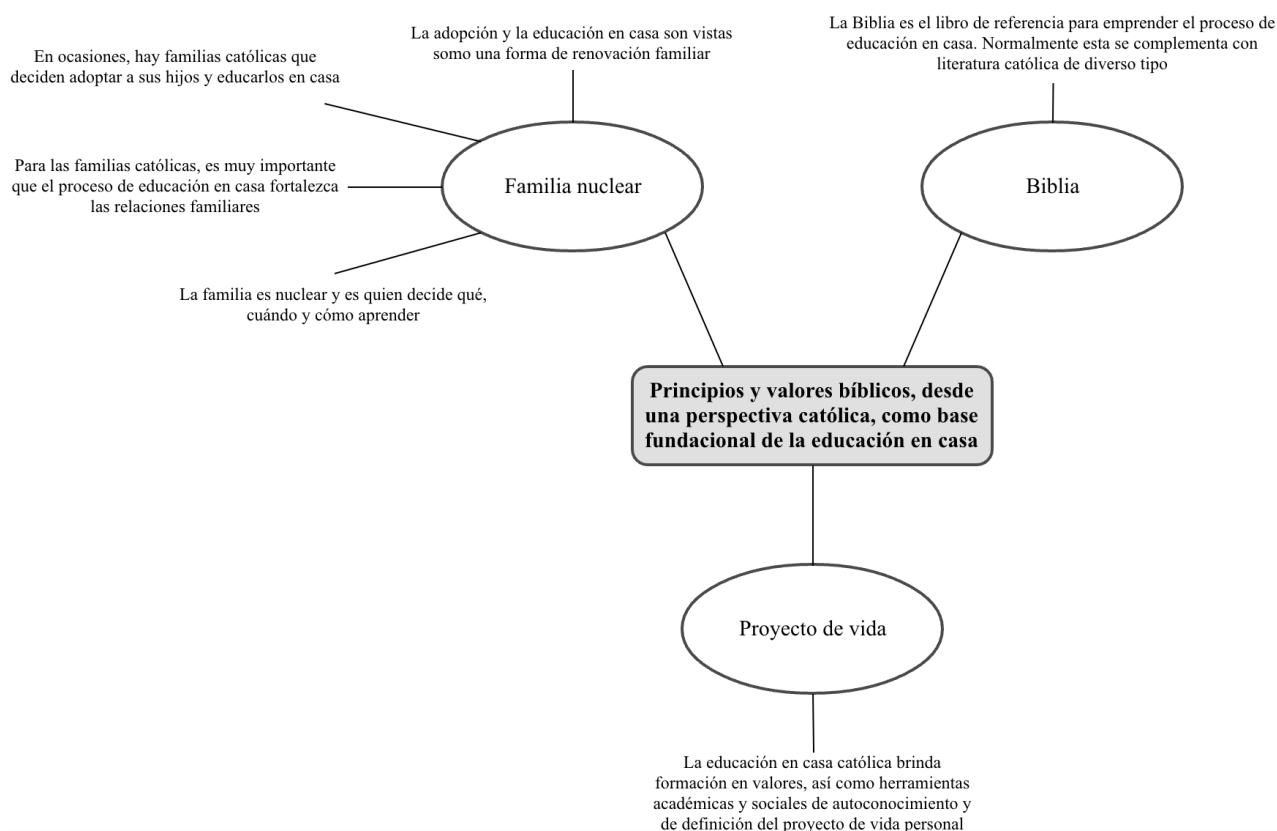
Principios fundacionales del homeschooling católico

Temas básicos	Temas organizadores	Tema global
La familia es nuclear y es quien decide qué, cuándo y cómo aprender	Familia nuclear	<i>Principios y valores bíblicos, desde</i>
Para las familias católicas, es muy importante que el proceso de educación en casa fortalezca las relaciones familiares		

En ocasiones, hay familias católicas que deciden adoptar a sus hijos y educarlos en casa		<i>una perspectiva católica, como base fundacional de la educación en casa</i>
La adopción y la educación en casa son vistas como una forma de renovación familiar		
La Biblia es el libro de referencia para emprender el proceso de educación en casa. Normalmente esta se complementa con literatura católica de diverso tipo	Biblia	
La educación en casa católica brinda formación en valores, así como herramientas académicas y sociales de autoconocimiento y de definición del proyecto de vida personal	Proyecto de vida	

Figura 32

Red temática 14: Principios fundacionales del homeschooling católico



Dentro de los principios fundacionales del *homeschool* católico, los temas más recurrentes son la familia nuclear, la Biblia y el proyecto de vida personal.

El concepto de **familia nuclear** consiste en la presencia de un padre, una madre e hijos (Hernández, 2024) y se constituye en el agente regulador de lo que se debe aprender, así como cuándo y dónde aprenderlo.

Sara es una mamá educadora en casa que tuvo la experiencia de adoptar a su hija siendo soltera. Pese a su declarada fe católica, su caso es algo atípico. Durante varios años la ha criado como mamá soltera, por lo cual su hija no tiene un padre natural biológico. La mamá afirma que la manera en la que ella ha podido trabajar el área de la paternidad en su hija es enseñándole y recordándole a través de los años que “su padre es Dios”. Por tanto, al ser entrevistada, utiliza con frecuencia esa expresión para referirse a Él: “Papito Dios”: “desde que ella era bebé/ yo le he dicho que su papá es ‘Papito Dios’/ entonces así lo hemos experimentado/ y realmente su papá es ‘Papito Dios’/ el centro de nuestra vida es el Señor”.

Es posible que el mismo caso de adopción se repita en otras experiencias *homeschoolers*, en el caso de la presente investigación, solamente se encontró en una ocasión asociada a la educación en casa católica.

Para esta familia en particular, tanto el proceso de la adopción como la educación en casa han constituido un “proyecto familiar de bendición”. La crianza no ha sido frontal ni única por parte de la madre, sino que ha sido un asunto de familia en donde todos apoyan y participan activamente al vivir bajo el mismo techo y ser tan cercanos. De igual manera, la presencia de la hija en la casa “ha traído gozo, vida y renovación” a todos los miembros de la familia, afirma Sara. La experiencia de la educación en casa es una forma de renovación familiar, una forma de descubrirse y relacionarse de maneras distintas como familia.

Sara expresa su alegría y gratitud por su familia, así: “Gloria a Dios también tengo esta familia/ ellos están ahí para dar el soporte en ciertos momentos/ es muy bonito el poder compartir esta crianza con ellos/ esto ha sido muy bello para todos”. Repite, en otra parte de la entrevista, que la adopción de su hija “ha traído alegría/ energía/ y vitalidad/ esta cosa de niña ¿cierto? / un aire nuevo y todos nos sentimos como renovados”. Según Sara, la educación en casa trae además “mucho retribución emocional y espiritual” a las familias *homeschoolers*. Esto hace parte de la gratificación emocional; es decir, un sentimiento profundo de gratitud con Dios por el regalo de los hijos.

De allí también se deriva que aprender a vivir en familia sea algo tan importante para los educadores en casa católicos. No solamente se trata de vivir juntos bajo un mismo techo, sino de aprender a convivir con los otros, a aceptarse, a conectarse los unos con los otros de una manera más profunda, más sentida. José lo plantea más como un “aprendizaje” porque “tienes que aprender a hacer ciertos deberes/ a compartir/ a convivir/ una cosa es irte toda la tarde al colegio y llegar a la casa/ pero otra cosa es convivir con tu familia/ es una etapa de conexión familiar”.

Esta conexión, por supuesto, genera una influencia. Este mismo participante recuerda, por ejemplo, que desde pequeño veía muchas películas de Bruce Lee y Jackie Chan con su papá porque era

muy fan de las películas de acción, y en especial, de las películas de artes marciales. A esto le atribuye el hecho de que a sus 8 años le haya dicho a su mamá: “mami/ yo quiero hacer karate”. Lo que no sabía era que su madre aceptaría, lo matricularía en una academia de taekwondo cerca al barrio y ese sería el inicio de su carrera como deportista de alto rendimiento más adelante. “Mi mamá pensó que karate y taekwondo eran lo mismo”, comenta y sonríe al recordarlo.

La observación de los gustos y las preferencias de los padres por parte de los hijos, así como el tipo de relación afectiva y emocional que se establezca con ellos va a ser fundamental para la formación temprana de los intereses personales. En este caso en particular, la relación padre e hijo, fortalecida por los tiempos agradables compartidos, permitió un modelado parental inspirador e influyente para la toma de decisiones deportivas futuras.

En cuanto a la **Biblia**, esta se considera la Palabra sagrada y verdadera de Dios, quien es el guía del proceso de aprendizaje. “Siempre estamos en las manos del Señor/ leyendo la Biblia/ que sea el Señor el que guíe nuestra vida/ todo sea para el servicio de Él/ para la gente/ claro/ por eso nos dedicamos a la educación”, expresa Sara con convicción.

Finalmente, en cuanto al **proyecto de vida**, la prioridad para los padres *homeschoolers* católicos es la “buena formación en valores”, bien sea desde una perspectiva cristiana protestante o cristiana católica, como lo expresa Sara en otro momento de la conversación.

Adicionalmente, un proyecto de vida con sentido y propósito se da gracias a procesos tempranos de autorreflexión y autoconocimiento, como lo afirma José:

Pude conocerme a mí mismo/ de saber qué me gustaba en cuanto a mi deporte/ qué quería yo para mi proyecto de vida/ el colegio me hizo indagar en mi pensamiento/ ¿qué quiero hacer con mi vida? salí con herramientas y con claridad de qué quería para mi futuro (Entrevista. José).

Este joven se autopercibe como alguien maduro que tiene “claridad de sus metas y propósitos”. Al compararse con otros jóvenes de su edad, se siente seguro de lo que desea alcanzar, habla de su proyección personal, laboral y deportiva de una manera contundente, y siente que es lo suficientemente disciplinado y organizado como para “lograr aquellas cosas con las que sueña y por las cuales trabaja”.

De esta manera, el proyecto de vida personal se configura como un proceso autorreflexivo continuo que se va construyendo con base en el establecimiento de metas y propósitos personales claros y alcanzables en el tiempo, en los cuales se está dispuesto a invertir “tiempo, esfuerzo, trabajo y determinación”. De igual manera, con el fin de lograr el proyecto de vida personal, se requiere estudiar en la universidad con plena conciencia de lo que se está haciendo. Es importante tener un alto nivel de autoconfianza, seguridad y determinación, prestar atención al profesor, realizar las asignaciones

académicas de manera responsable, preguntar lo que no se ha entendido bien, esforzarse en tener buenas notas, sentarse adelante, entre otras cosas. José anota que:

Que ¿por qué me hago adelante? / yo estoy concentrado en lo mío/ yo no les paro bolas / y ya tú los ves en segundo corte diciendo “uy *** / venga/ explíqueme/ yo no entendí/ en esa clase no estuve atento/ y entonces ya me están pidiendo explicaciones y al tercer corte ya somos amigos.

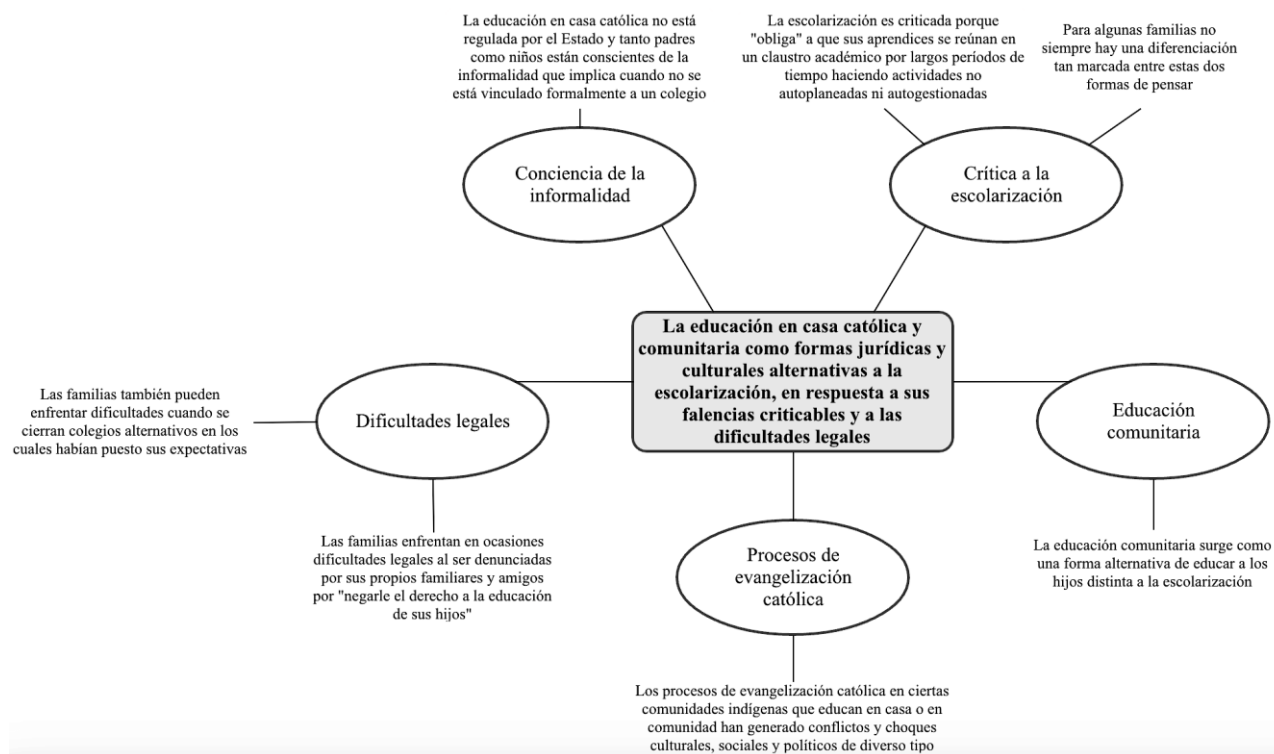
Para los *homeschoolers* católicos, el proyecto de vida personal de los hijos también se protege, se cuida y se guarda. Valeria comenta que sus padres “desde ese tiempo estaban con el “proyecto de *homeschool*” porque la querían “guardar de las cosas malas de los colegios/ y tener una educación diferente/ con bases en Dios”.

6.3.3. Posicionamiento jurídico y cultural

Tabla 29

Posicionamiento jurídico y cultural del homeschooling católico

Temas básicos	Temas organizadores	Tema global
La educación en casa católica no está regulada por el Estado y tanto padres como niños están conscientes de la informalidad que implica cuando no se está vinculado formalmente a un colegio	Conciencia de la informalidad	
La escolarización es criticada porque "obliga" a que sus aprendices se reúnan en un claustro académico por largos períodos de tiempo haciendo actividades no autoplaneadas ni autogestionadas	Crítica a la escolarización	<i>La educación en casa católica y comunitaria como formas jurídicas y culturales</i>
Para algunas familias no siempre hay una diferenciación tan marcada entre estas dos formas de pensar		<i>alternativas a la escolarización, en respuesta a sus falencias criticables y a las dificultades legales</i>
La educación comunitaria surge como una forma alternativa de educar a los hijos distinta a la escolarización	Educación comunitaria	
Los procesos de evangelización católica en ciertas comunidades indígenas que educan en casa o en comunidad han generado conflictos y choques culturales, sociales y políticos de diverso tipo	Procesos de evangelización católica	
Las familias enfrentan en ocasiones dificultades legales al ser denunciadas por sus propios familiares y amigos por "negarle el derecho a la educación de sus hijos"	Dificultades legales	
Las familias también pueden enfrentar dificultades cuando se cierran colegios alternativos en los cuales habían puesto sus expectativas		

Figura 33*Red temática 15: Posicionamiento jurídico y cultural del homeschooling católico*

En cuanto a las cuestiones jurídicas y culturales del *homeschooling* católico, se encuentran la conciencia de la informalidad, la crítica a la escolarización, la educación comunitaria, los procesos de evangelización católica y las dificultades legales.

En cuanto a la **conciencia de la informalidad**, está el caso de Valeria, una joven católica que recuerda haber sido retirada del colegio por razones de salud. Inicialmente la doctora recomendó un tiempo de reposo en casa por causa de un “círculo viral” y luego de un “diagnóstico de dengue y otras complicaciones”, pero el tiempo se fue extendiendo hasta que la familia decidió educar en casa. Valeria expresa que su familia era consciente de que esa nueva etapa no se trataba de una condición de hospitalización en casa, sino más bien de una opción educativa de tipo informal con la cual “se sentían cómodos” y “simplemente la tomaron”.

Los niños educados en casa son conscientes de la informalidad que implica la forma en la que están siendo formados. José reconoce que “ese estudio era informal” y por tanto, “no estaba avalado por el Ministerio de Educación”.

En cuanto a la **crítica a la escolarización**, se reitera la dicotomía existente entre escolarización y desescolarización. Pese a que algunos niños están escolarizados, aún pueden disfrutar de las ventajas de algunas estrategias de educación en casa católicas. En este sentido, Danna opina que estas propuestas

adicionales aportan elementos valiosos para la formación de los hijos y se entienden como un complemento para lo que los niños ya están aprendiendo en el marco de una educación escolarizada. “Cada quince días los llevé a esa escuela de catecismo *homeschooler* con todas las familias de *homeschooling*/ hasta que ellos tuvieran siete años/ nunca me despegué del modelo”, recuerda Danna.

Juan también habla de esta dicotomía, pero más enfocado hacia los beneficios que los *homeschoolers* pueden obtener de la escolarización. El ejemplo que cita es el de las becas que una empresa colombiana otorga a cada departamento como incentivo a aquellos estudiantes que obtuvieron el mejor ICFES. Estas becas “cubren el 100% de la matrícula universitaria y por ello son tan apetecidas por las familias”, afirma Juan.

En este caso, un joven que siempre fue educado en casa y tuvo tutores particulares y una educación de altísima calidad, “se vinculó los últimos tres años (grados noveno, décimo y once) a un colegio, solamente con la intención de prepararse muy bien para el ICFES, sacar el mejor puntaje y obtener la beca. Lo logró”, comenta el participante. Esto evidencia que algunas familias educadoras en casa también buscan sacar el mejor provecho del sistema educativo, sin haber tenido que estar en él todo el tiempo. Lo anterior, según Juan, da pie para pensar en las desigualdades sociales evidenciadas en las condiciones y oportunidades educativas:

En ese momento/ me acuerdo que quedamos él y yo/ y había estudiado en ese tremendo colegio/ que había aprendido con tutores en la casa/ había ido a Bogotá a hacer Pre-ICFES// sus papás la tenían clara/ (...) yo quedé de segundo/ fue una cosa muy desigual [ininteligible] tú colocas a una persona que ha tenido una formación excelentísima y me colocan conmigo que es el sistema educativo normalito (Entrevista. Juan).

La escolarización es vista por varios *homeschoolers* católicos como una obligación; esto es, como una actividad externa que exige al niño un cabal, comprometido y serio cumplimiento. Se le somete a permanecer en un lugar específico por largos períodos de tiempo al día y a la semana para la realización de actividades en las cuales muchas veces no hay un interés intrínseco, y que carecen de la posibilidad de autoplaneación y autogestión.

Desde mi punto de vista/ es tenaz/ un niño que estudia tradicionalmente/ que entra a las 7:00 a.m. = 8:00 a.m. y sale a las 3:00 p.m. = 4:00 p.m. llega a su casa/ hace trabajos y pare de contar/ o sea/ ¿sí? / tendrá tiempo apenas para jugar y duerma/ y vuelva y arranque esa rutina ¿sí? (Entrevista. Valeria)

Contrario a la defensa del *homeschooling* por parte de algunos de los participantes de este estudio, hay en la literatura posiciones críticas que postulan que la educación en casa debería ser “totalmente prohibida”. Por un lado, porque no necesariamente los padres son capaces de cumplir con la función

democrática de la educación (Chinazzi, 2023, p. 41), y por otro lado, porque elimina toda posibilidad de que el niño aprenda en medio de la diversidad para adquirir conocimientos y habilidades para la vida cívica en un futuro (Fineman & Shepherd, 2016, p. 57).

Las formas de **educación comunitaria**, por su parte, pueden surgir como consecuencia del sentimiento de rechazo, malestar emocional o crítica a la escolarización formal regular. Son estrategias que otorgan valor a las comunidades dando lugar a una educación no convencional, o más bien, a una redefinición de la educación tradicional. Toman elementos de la educación formal, pero se organizan por comunidades cerradas y hacen adaptaciones que la comunidad considere valiosas o pertinentes para los hijos. “Todo este tema de ‘homeschooling’ no es más que una ‘educación comunitaria’ / o sea/ para mí/ se podría explicar más así”, opina Juan.

Tanto los enfoques de educación en casa basados en la familia como los basados en la comunidad tienen cuatro elementos clave. Según Gathercole (2007), estos elementos son: “(1) baja proporción del alumno con respecto a los adultos, (2) interacciones instructivas y extracurriculares entre hermanos con la orientación de los padres, (3) interacciones individuales y en grupo con otros niños ajenos a la familia, y (4) relaciones de tutoría con adultos ajenos a la familia” (Gathercole, 2007, p. 23).

Para finalizar este apartado, los **procesos de evangelización católica** (Denney, 2022) generan choques culturales. En la Amazonia, por ejemplo, Juan habla del caso de una institución educativa de la comunidad que cerró por causa de la multitud de dificultades y barreras culturales entre los jesuitas católicos y los indígenas. En este choque cultural “no solamente hubo interferencia lingüística”, sino también una “preocupación social por causa de las desigualdades entre los dos grupos sociales”. Esto desencadenó sentimientos de injusticia y de frustración comunitaria por causa de haber cerrado la institución educativa. “El colegio está inoperante hace tres años/ y eso es una falta enorme/ porque no puedes dejar a un niño por fuera del sistema educativo/ eso se va a la defensoría/ a la procuraduría”, expresa Juan con algo de indignación durante la entrevista.

Otro caso similar acontece con una comunidad católica de jesuitas ubicada en Putumayo, la cual se asentó en medio de la selva hace algunos años y fundó un colegio para los indígenas locales. En dicho contexto, normalmente son los indígenas quienes tienen control sobre la educación de sus hijos; de modo que esta comunidad jesuita católica es vista como “una intrusa”. Esta situación ha generado un choque cultural fuerte, que ha provocado conflictos de diverso tipo entre los locales y la comunidad católica. Los conflictos han escalado hasta el punto de cerrar una institución educativa, lo cual afectó a muchos niños, dejándolos sin estudio formal regular.

Eso queda por allá metido en el Putumayo/ [Silencio] es una comunidad de jesuitas que se asentó en medio de una comunidad de la selva// ellos tienen la necesidad del sistema educativo/ pues

obviamente necesitan que sus niños y jóvenes estudien/ pero el sistema educativo en esas áreas es liderado por los indígenas/ entonces/ en ese punto/ los indígenas/ les hacen el “feo” a ellos/ porque no hacen parte de su cultura// les toca estudiar “junticos” en esos colegios / es decir/ los indígenas y los de la comunidad jesuita// tremendo choque cultural (Entrevista. Juan).

Entre las **dificultades legales** se menciona entonces el cierre de colegios, como es el caso de algunos colegios católicos privados que se han fundado con modelos alternativos de enseñanza y aprendizaje, pero no han prevalecido en el tiempo. Las ilusiones de las familias que se vinculan terminan por desvanecerse, y al final, ellas resultan tomando la decisión de regresar al sistema educativo formal regular. Juan recuerda uno de ellos que “fue insostenible financieramente/ pues era un modelo alternativo con muy pocos estudiantes (...) duró muy poco tiempo/ y los estudiantes que quedaron huérfanos/ volvieron al sistema educativo (...) quedaron estancados porque no les gustó”.

Bajo esta experiencia *homeschooler* también aparecen demandas o acciones de tutela, puesto que en ocasiones son las mismas familias quienes se oponen a esta forma de educar. Son comunes no solamente las críticas verbales, sino además también las acciones legales en contra de la familia ante Bienestar Familiar, Fiscalía, Secretarías de Educación u otras entidades estatales. “El hermano de mi esposo me iba a demandar con Bienestar Familiar porque decía que ¿cómo era que mis hijos no estaban en el colegio?”, recuerda Danna.

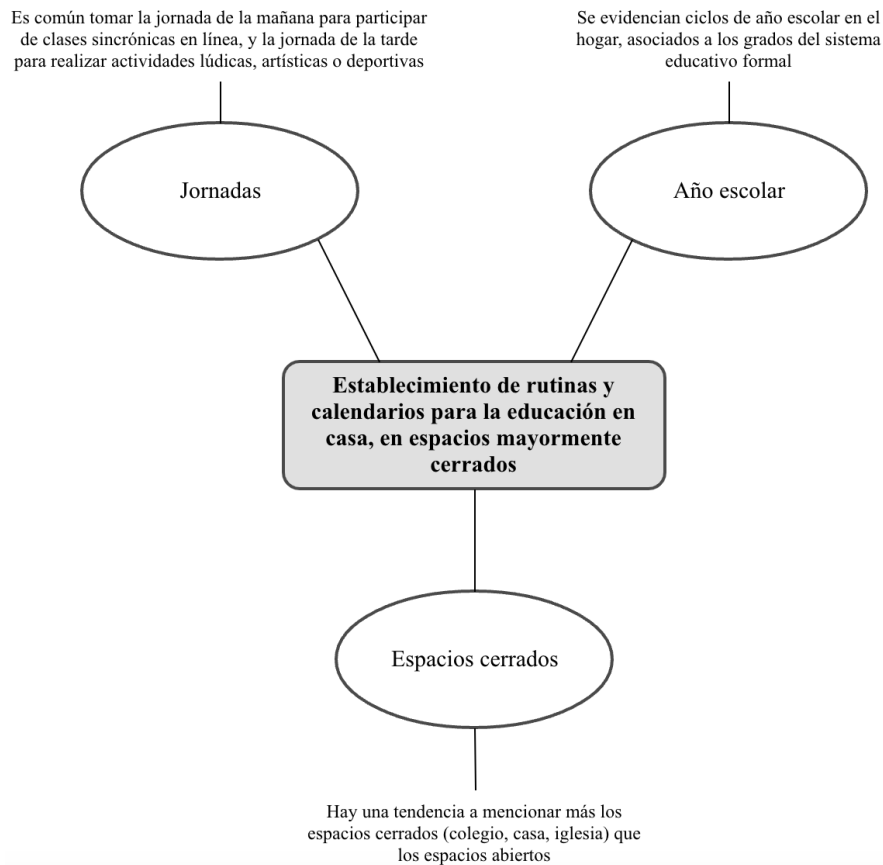
6.3.4. Formas de organización

6.3.4.1 Relación espacio-tiempo.

Tabla 30

Formas de organización – Relación espacio-tiempo del homeschooling católico

Temas básicos	Temas organizadores	Tema global
Es común tomar la jornada de la mañana para participar de clases sincrónicas en línea, y la jornada de la tarde para realizar actividades lúdicas, artísticas o deportivas	Jornadas	<i>Establecimiento de rutinas y calendarios para la educación en casa, en espacios mayormente cerrados</i>
Se evidencian ciclos de año escolar en el hogar, asociados a los grados del sistema educativo formal	Año escolar	
Hay una tendencia a mencionar más los espacios cerrados (colegio, casa, iglesia) que los espacios abiertos	Espacios cerrados	

Figura 34*Red temática 16: Formas de organización - Relación espacio-tiempo del homeschooling católico*

Con relación a los tiempos y espacios del *homeschool* católico, se encuentra una organización estructurada en cuanto a las jornadas de trabajo diario, semanal y anual. De igual forma, se privilegian los espacios cerrados para el proceso formativo.

La rutina semanal de Elisa, por ejemplo, está organizada por **jornadas** y materias, lo cual implica la realización de horarios y su ubicación en algún lugar visible de la casa para garantizar orden y disciplina. Ella misma refiere en entrevista:

Yo siempre tenía o inglés/ o música/ o deporte en la mañana/ soy muy psicorrígida/ nosotros a principio de semana/ o de mes hacíamos con mi mamá el horario/ lo plastificábamos/ lo poníamos en la pared/ organizábamos todo por días / como te digo/ demasiado importante la disciplina y la organización (Entrevista. Elisa).

También es común recibir clases particulares en casa. Danna, por ejemplo, comenta que sacó a sus hijos del colegio y empezó “a pagarles profesores particulares para que les enseñaran matemáticas/ español/ bueno/ las materias básicas”. Estas pueden ser sincrónicas, como lo explica ella misma: “sincrónica quiere decir que un niño entra/ tiene que tener clases en vivo/ tipo universidad/ digamos

pueden ser dos clases de 45 minutos un día/ otro día tres clases/ y así”; y de corta duración, como lo refiere también Valeria “era como una hora por materia/ y solo tenía dos materias al día/ tres si mucho/ no recuerdo que tuviera más/ eran poquitas horas”.

Pese a que el número de horas de conexión sincrónica con tutores era tan corto, desde la perspectiva de esta joven era “su mejor tiempo” porque “no era obligación entrar a las clases” y “tampoco era tan exigente”. No obstante, “si no entras/ pues te ponen falla”. Cuando se trata de colegios virtuales, los niños tienden a preferir aquellos en los que se dan más clases en línea de manera sincrónica; posiblemente debido a que se sienten más acompañados en el proceso por otras personas diferentes a los padres.

En cuanto al tiempo, se destacan como importantes los tiempos de oración bien sea en familia o en el colegio. “Encuentro con Jesús” es una iniciativa que refiere Sara en la que “todos los lunes en principio/ tenemos un encuentro con Jesús para leer citas bíblicas específicas y hacer una reflexión general en torno a la enseñanza leída”.

La jornada de la tarde generalmente se aprovecha para la realización de actividades complementarias; debido a que es muy importante optimizar el tiempo “libre”.

Nosotras salimos del colegio tipo 2:30 p.m. a 3:00 p.m. venimos/ almorzamos/ descansamos/ y luego la niña tiene unas actividades complementarias/ ella va al gimnasio/ a pintura/ y hace sus tareas/ yo estoy pendiente de ella/ pero en general es muy independiente con sus cosas (Entrevista. Sara).

En ocasiones, cuando se educa en casa con asistencia de un colegio virtual, es común encontrar y vivir el año como si se tratase de un **año escolar**. Esto debido a que algunos colegios virtuales manejan su calendario como un colegio presencial, bien sea por períodos académicos o por bloques de asignaturas. Al respecto, Valeria cuenta que: “como era un colegio diseñado para deportistas más que todo (...) lo manejan por módulos/ el primer periodo es matemáticas y lenguaje/ luego/ inglés/ sociales/ y así”.

También se encuentran experiencias de familias que trabajan ciclos de año escolar. Para cada año, se contempla una temática en torno a la cual se estará trabajando: “hace dos años tuvimos personajes bíblicos/ entonces tuvimos una serie que era “Las mujeres en la Biblia”/ el año pasado trabajamos “Los niños en la Biblia”/ y este año/ estamos teniendo “Lecciones bíblicas”, comenta Sara.

También es común escuchar una preferencia, tal vez no consciente, por los **espacios cerrados**. Esto puede estar en consonancia con lo planteado por Abuzandah (2021) sobre los “ciberhogares”, también conocidos como “ciberescuelas en casa”: “la tecnología en el siglo actual ha permitido el desarrollo de matrices académicas (Gaither, 2009) y ciberescuelas en casa o por contrato que han dado

lugar a programas de estudios virtuales más complejos” (Abuzandah, 2021, p.28). De igual manera, recuerdan el concepto de “contrato cibernético”:

Gaither (2008) argumentó que las escuelas públicas y privadas instigaron mezclas generadas por ordenador con posibilidades de cursos y programas de estudios completos de secundaria con el aumento de la inscripción de educadores en casa cristianos en las escuelas de contrato cibernético y la adhesión a las discusiones no espirituales y gubernamentales de educación en casa (Abuzandah, 2021, p. 28).

6.3.4.2 Componente didáctico.

Tabla 31

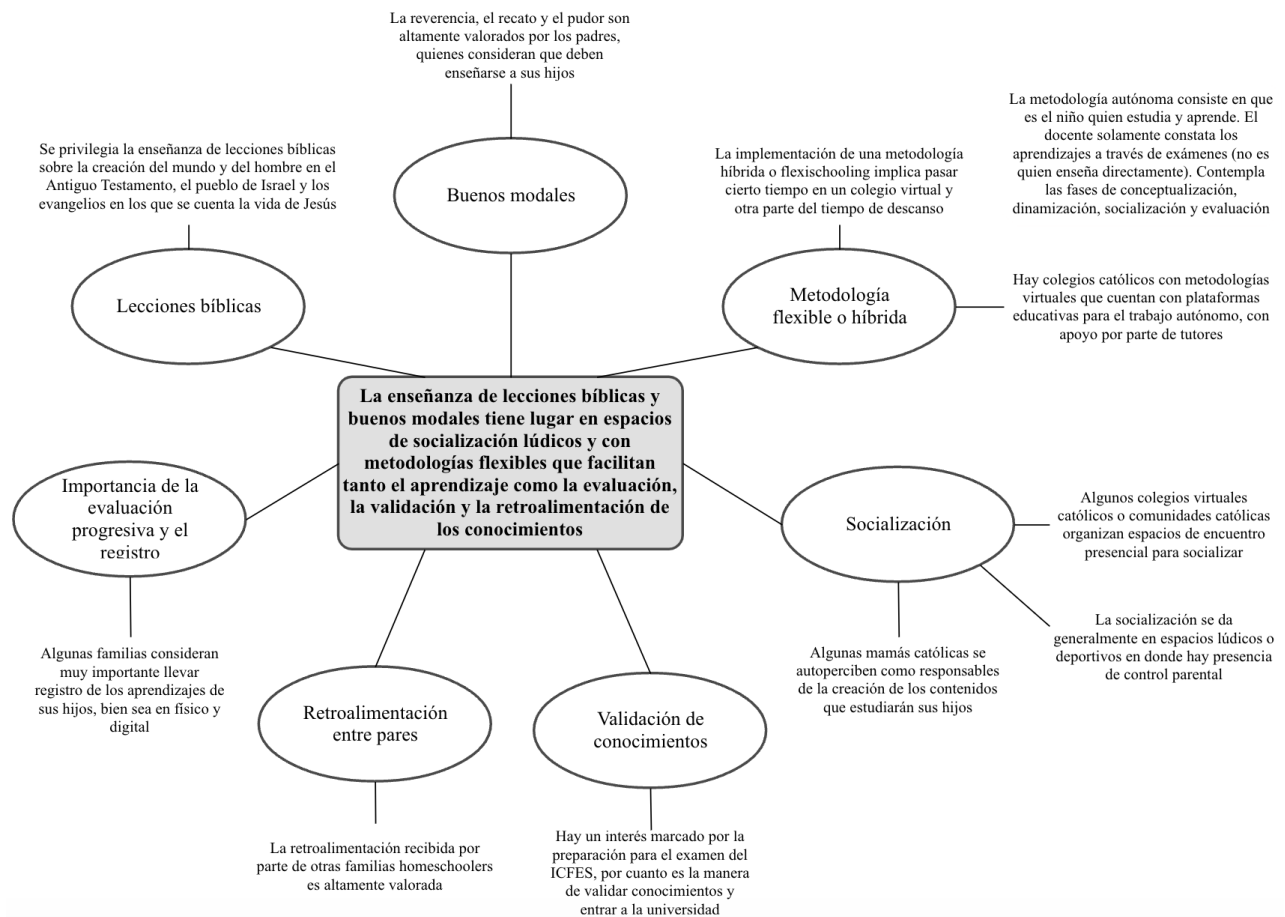
Formas de organización – Componente didáctico del homeschooling católico

Temas básicos	Temas organizadores	Tema global
Se privilegia la enseñanza de lecciones bíblicas sobre la creación del mundo y del hombre en el Antiguo Testamento, el pueblo de Israel y los evangelios en los que se cuenta la vida de Jesús	Lecciones bíblicas	
La reverencia, el recato y el pudor son altamente valorados por los padres, quienes consideran que deben enseñarse a sus hijos	Buenos modales	<i>La enseñanza de lecciones bíblicas y buenos modales</i>
La implementación de una metodología híbrida o <i>flexischooling</i> implica pasar cierto tiempo en un colegio virtual y otra parte del tiempo de descanso		<i>tiene lugar en espacios de socialización</i>
La metodología autónoma consiste en que es el niño quien estudia y aprende. El docente solamente constata los aprendizajes a través de exámenes (no es quien enseña directamente). Contempla las fases de conceptualización, dinamización, socialización y evaluación	Metodología flexible o híbrida	<i>lúdicos y con metodologías flexibles que facilitan tanto el</i>
Hay colegios católicos con metodologías virtuales que cuentan con plataformas educativas para el trabajo autónomo, con apoyo por parte de tutores		<i>aprendizaje como la evaluación, la validación y la retroalimentación</i>
Algunos colegios virtuales católicos o comunidades católicas organizan espacios de encuentro presencial para socializar		<i>de los conocimientos</i>
La socialización se da generalmente en espacios lúdicos o deportivos en donde hay presencia de control parental	Socialización	
Algunas mamás católicas se autoperciben como responsables de la creación de los contenidos que estudiarán sus hijos		

Hay un interés marcado por la preparación para el examen del ICFES, por cuanto es la manera de validar conocimientos y entrar a la universidad	Validación de conocimientos
La retroalimentación recibida por parte de otras familias <i>homeschoolers</i> es altamente valorada	Retroalimentación entre pares
Algunas familias consideran muy importante llevar registro de los aprendizajes de sus hijos, bien sea en físico y digital	Importancia de la evaluación progresiva y el registro

Figura 35

Red temática 17: Formas de organización - Componente didáctico del homeschooling católico



Dentro del componente didáctico de la educación en casa católica se encuentran varios temas: las lecciones bíblicas, los buenos modales, la metodología flexible o híbrida, la socialización, la validación de conocimientos, la retroalimentación entre pares y la importancia de la evaluación progresiva y el registro.

En primer lugar, las **lecciones bíblicas** están orientadas a la enseñanza de la doctrina bíblica de la creación del mundo y del hombre; es decir, a cuestiones sobre teología y espiritualidad. Santiago, por

ejemplo, recuerda cómo estos dos últimos sirvieron como medios para fortalecer una estrategia de formación *homeschooler* dirigida a familias desplazadas. Refiere que el enfoque teológico les permitió aportar nuevos elementos al proyecto de investigación que trabajaron con monjas y, a su vez, les permitió crecer en sus conocimientos sobre la educación virtual. En sus palabras, “fue una experiencia muy loca/ nos metimos por el ámbito teológico y nos gozamos esas clases porque nos encontramos con religiosas/ el enfoque de espiritualidad nos sirvió para trabajar el proyecto”. No obstante, no aporta información detallada sobre el mismo, ni cómo este se relaciona directamente con la educación en casa.

La enseñanza de los llamados **buenos modales**, en segundo lugar, es valorada por las familias *homeschoolers* católicas. Es importante enseñarles a los hijos a ser “reverentes y respetuosos con las personas que están en autoridad”, así como “ser recatados y pudorosos en su forma de ser y de actuar”, en palabras de Sara. “Hay que enseñarles a que sean reverentes”, reitera.

En tercer lugar, es común encontrar opiniones sobre la **metodología flexible o híbrida** en los discursos. Esta también se conoce como *flexischooling*, y para José es “distinto a ese modelo de estudio tradicional/ el *flexischooling* es más bien un modelo de estudio en casa/ es como que estoy en casa/ pero también estoy en el colegio/ ¿me entiendes?”. Valeria también complementa su definición al recordar que en primero y segundo año nunca tuvo clases en sí porque era su madre quien le enseñaba los temas y le ayudaba con las guías. “Cuando pasé a otro colegio virtual/ ahí sí tuve clases virtuales/ como dos o tres veces por semana/ estudiaba por bloques”, explica Valeria.

Al juzgar por las percepciones de los padres y los hijos entrevistados, pareciera ser que estar vinculado a un colegio virtual exige una mayor disciplina. No obstante, este proceso no se ve como algo negativo; sino por el contrario, fructífero y llevadero.

Ya había que cumplir con un horario/ ya no era solo lo que me enseñaba mi mamá/ mandaban guías que tenía que hacer en un determinado tiempo/ y ahí ya empezó a haber más disciplina/ siempre tuve muy buenas calificaciones/ nunca me sentí atrasada en tareas/ o agobiada por lo que tenía que enviar (Entrevista. Valeria).

El alquiler de la plataforma educativa se hace de manera mensual. Danna opina que “no es caro/ vale \$150.000 porque buscamos que fuera lo más económico// todo el año \$150.000 por materia”. La plataforma solo incluye recursos y actividades en línea “con contenidos temáticos del primer periodo académico/ el segundo/ tercero y cuarto con sus actividades de conceptualización/ dinamización y socialización correspondientes a cada período”. Lo que no tiene es clases sincrónicas ni apoyo de tutores, por lo cual “nadie le va a revisar las actividades al niño/ ni nada”, explica de nuevo Danna, lo cual coincide con lo afirmado por Martin-Chang et al. (2011):

(...) la educación en casa ofrece ventajas superiores a las experimentadas en la escuela pública. Esta ventaja puede explicarse por varios factores, como clases más reducidas, una enseñanza más individualizada o más tiempo académico dedicado a materias básicas como la lectura y la escritura (Martin-Chang et al., 2011, p. 200).

En cuarto lugar, está la **socialización**. En su estudio de los datos de *High School and Beyond* de la década de 1980, Coleman y Hoffer (1987) explicaron la relación positiva entre la asistencia a la escuela católica y el rendimiento de los alumnos, con la noción de comunidades funcionales: redes integradas en la comunidad más amplia (por ejemplo, la escuela, la iglesia, la sinagoga, la mezquita) que fomentan los vínculos sociales y las interacciones cara a cara. Estas comunidades tienen un cierre intergeneracional; es decir, los padres conocen a los amigos de sus hijos, a los padres de los amigos de sus hijos y a otros adultos de la escuela y la comunidad que participan en la educación de sus hijos (Coleman & Hoffer, 1987). José comenta en este sentido que “incluso teníamos ciertos compartires tanto virtuales como presenciales/ y había unos que se realizaban como cada tres meses/ otros cada seis meses/ y otros al año. Se hacían juegos o se practicaba algún deporte para compartir”.

De igual forma, los padres dan consejos a los hijos con relación al tipo de personas con las cuales es bueno socializar y compartir, y con quienes es mejor estar más alejados, o tener ciertas reservas. Sara habla sobre esto así:

Yo le decía “hija mira/ hmmm/ cuando juegues con esa personita/ charla con ella/ disfruta/ pero mantén como tu reserva con esta otra/ o... qué rico que seas amiguita de ‘fulano’ ¿cierto?/ ‘¡qué chévere que estén haciendo ese trabajo juntos’! (Entrevista. Sara).

Educar en casa puede ser visto como “un sacrificio que vale la pena”, pues esta misma madre considera que educar a su hija en casa la “preserva de muchas cosas”. Lo anterior quiere decir que el hecho de limitarse en la socialización con personas afuera es visto como una “medida de protección positiva y valiosa” frente a cosas potencialmente dañinas; esto es a su vez una medida de control parental.

Dentro de la tendencia *homeschooler* católica existe la perspectiva conceptual del “*homeschooling* natural”. Bajo esta perspectiva, la comunidad de madres católicas se autoperciben como las responsables de la creación de los contenidos y de los materiales a los que los hijos se verán expuestos. En este sentido, consideran muy importante volverse hábiles en el diseño de material e incluso, de “currículo”.

Hasta ese momento todas las mamás de la comunidad católica en la que yo estaba/ eran *homeschooling* natural// natural es que ellas mismas organizaban los contenidos/ el currículo/ ellas mismas enseñaban y hacían todo// por eso era mi miedo/ porque yo decía ‘no me siento

capaz’/ ‘¿a qué horas voy a trabajar si yo misma voy a organizar contenidos?’ (Entrevista. Danna).

En quinto lugar, se ubica la **validación de conocimientos**, como requisito de acceso a la universidad. La única manera de lograr esto en Colombia ahora es mediante la presentación de las Pruebas SABER 11° (ICFES). “Ellos presentan cuando tienen ‘tal edad’ las Pruebas SABER de primaria/ y cuando están en ‘tal edad’ a las de bachillerato// eso es totalmente legal/ lo pueden hacer y luego ir a la universidad// es totalmente legal”, explica Danna.

En sexto lugar, se encuentra la **retroalimentación entre pares**. Danna comenta al respecto: “yo siempre me retroalimentaba de las mismas mamitas de *homeschooling*/ de ellas que eran las mamitas de catecismo”. La retroalimentación y el apoyo de otras mamás *homeschoolers* católicas es importante tanto para las madres como para los hijos.

En séptimo y último lugar, se resalta la **importancia de la evaluación progresiva y el registro**. Estos registros pueden ser portafolios en físico donde se guardan impresiones de diverso tipo, como fotografías, guías de trabajo desarrolladas, dibujos, bocetos e ilustraciones. También existen los registros digitales, más comunes entre las familias que están vinculadas a colegios virtuales (esto debido a que una de sus responsabilidades es enviar evidencia de todas las actividades que los niños hacen en casa).

En su conjunto, los registros son una forma de evaluación progresiva de los aprendizajes y los avances de los niños en el tiempo, a los cual Valeria se refiere diciendo: “recuerdo que mi mamá me imprimía fotos de los temas y yo tenía una carpeta de recursos que ella recolectaba de páginas”. Su madre también usaba videos interactivos para aprender cosas y luego “imprimía imágenes que podíamos pegar en las paredes/ o cosas en plastilina/ cosas muy interactivas/ muy didácticas”.

En esencia, las formas de evaluación del *homeschool* católico permiten la identificación de logros y ayudan a la satisfacción personal.

6.3.4.3 Formas sociales.

Tabla 32

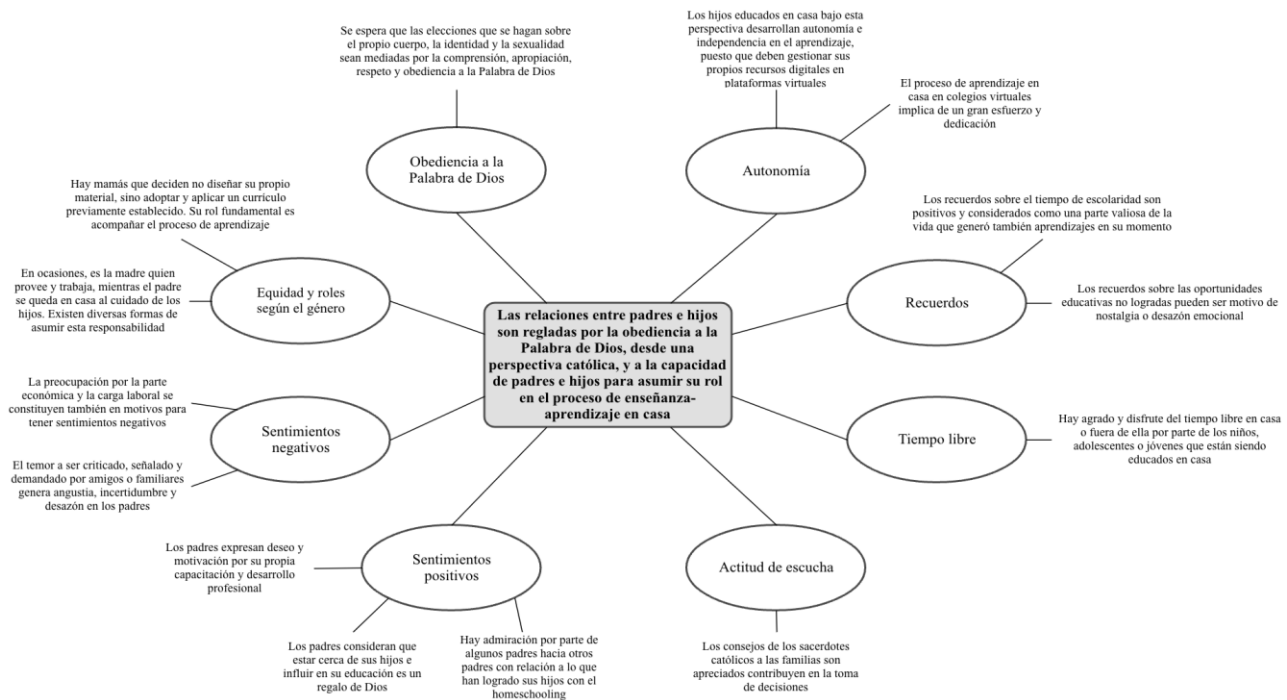
Formas de organización – Formas sociales del homeschooling católico

Temas básicos	Temas organizadores	Tema global
Se espera que las elecciones que se hagan sobre el propio cuerpo, la identidad y la sexualidad sean mediadas por la comprensión, apropiación, respeto y obediencia a la Palabra de Dios	Obediencia a la Palabra de Dios	<i>Las relaciones entre padres e hijos son regladas</i>

Los hijos educados en casa bajo esta perspectiva desarrollan autonomía e independencia en el aprendizaje, puesto que deben gestionar sus propios recursos digitales en plataformas virtuales	Autonomía	<i>por la obediencia a la Palabra de Dios, desde una perspectiva católica, y a la capacidad de padres e hijos para asumir su rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje en casa</i>
El proceso de aprendizaje en casa en colegios virtuales implica un gran esfuerzo y dedicación		
Los recuerdos sobre el tiempo de escolaridad son positivos y considerados como una parte valiosa de la vida que generó también aprendizajes en su momento	Recuerdos	
Los recuerdos sobre las oportunidades educativas no logradas pueden ser motivo de nostalgia o desazón emocional		
Hay agrado y disfrute del tiempo libre en casa o fuera de ella por parte de los niños, adolescentes o jóvenes que están siendo educados en casa	Tiempo libre	
Los consejos de los sacerdotes católicos a las familias son apreciados contribuyen en la toma de decisiones	Actitud de escucha	
Hay admiración por parte de algunos padres hacia otros padres con relación a lo que han logrado sus hijos con el <i>homeschooling</i>		
Los padres consideran que estar cerca de sus hijos e influir en su educación es un regalo de Dios	Sentimientos positivos	
Los padres expresan deseo y motivación por su propia capacitación y desarrollo profesional		
El temor a ser criticado, señalado y demandado por amigos o familiares genera angustia, incertidumbre y desazón en los padres	Sentimientos negativos	
La preocupación por la parte económica y la carga laboral se constituyen también en motivos para tener sentimientos negativos		
En ocasiones, es la madre quien provee y trabaja, mientras el padre se queda en casa al cuidado de los hijos. Existen diversas formas de asumir esta responsabilidad	Equidad y roles según el género	
Hay mamás que deciden no diseñar su propio material, sino adoptar y aplicar un currículo previamente establecido. Su rol fundamental es acompañar el proceso de aprendizaje		

Figura 36

Red temática 18: Formas de organización - Formas sociales del homeschooling católico



Las formas sociales del *homeschool* católico son la obediencia a la Palabra de Dios, la autonomía, los recuerdos, el tiempo libre, la actitud de escucha, los sentimientos positivos y negativos, así como la equidad y roles según el género.

La **obediencia a la Palabra de Dios** es considerada relevante para los católicos porque en la Biblia dice en Juan 14:15: “si ustedes me aman, obedecerán mis mandamientos” (*Santa Biblia*, 2015) y también en 1 Juan 2:3-4: “sabemos que hemos llegado a conocer a Dios si obedecemos sus mandamientos. El que afirma: ‘Lo conozco’, pero no obedece sus mandamientos, es un mentiroso y la verdad no está en él” (*Santa Biblia*, 2015). De aquí que sea tan importante tomar decisiones sobre el cuerpo, la identidad y la sexualidad en consonancia con lo prescrito en las Santas Escrituras, su comprensión, apropiación, respeto y obediencia.

La **autonomía**, por su parte, desarrolla capacidad e independencia en el niño.

Un niño que ha vivido primero la escolarización y regresa a casa, se siente un poco extraño al no tener que madrugar para ir al colegio. En este sentido, Valeria dice que “fue raro pasar del jardín/ a estar en mi casa sola con mi mamá/ era una experiencia diferente/ uno está acostumbrado a estar con otros niños”.

El hijo que es educado en casa mediante plataformas digitales o colegios virtuales desarrolla autonomía e independencia en el estudio, del mismo modo que exige de él esfuerzo y dedicación. Según José “te ponen un contenido temático/ y tú lo estudias solito y tienes que realizar trabajos/ exámenes y

demás/ entonces digamos que con esa metodología fue que estudié desde séptimo hasta que me gradué de once”.

El esfuerzo no solamente hace referencia a las actividades académicas, sino también a la actividad deportiva. El entrenamiento físico puede ser tan exigente y demandante para la mente, que incluso en pandemia, se hacía “entrenamiento virtual” en casa, como lo denomina esta patinadora de manera jocosa:

En pandemia entrené virtual// ¿cómo se entrena patinaje virtual? [SS:] (risas) // físico/ abdomen/ bicicleta// era juiciosa para el ejercicio// en pandemia me levantaba a las 5:00 a.m. a entrenar/ saqué cuadritos// (risas) (Entrevista. Valeria).

Los **recuerdos** de la escolaridad también emergen como parte compositiva de este apartado. Este joven deportista recuerda con agrado el corto tiempo que estuvo vinculado de manera formal a una institución educativa de carácter presencial.

Lo que me acuerdo/ fue muy grato/ tenía a mis amigos en el colegio antes de salirme/ tenía buen estudio/ la pasaba muy bien y aprendía bien/ se me daba muy bien matemáticas/ español/ entonces realmente me acuerdo súper bien/ esos primeros tiempos en el colegio fueron muy agradables (Entrevista. José).

Valeria, al igual que José, recuerda su tiempo de escolaridad. No obstante, evoca sentirse más a gusto con su madre en casa que yendo al colegio.

A mi papá como que no le gustaba la idea/ entonces/ yo lo veía en parte como algo malo/ como si estar en casa no fuera normal/ pero/ luego me acuerdo que a mí me encantaba mantener con mi mamá/ entonces nunca le vi el problema/ o sea/ siempre fue una experiencia muy bonita/ no fue algo así como que yo diga “traumático” (Entrevista. Valeria).

Por su parte, Juan recuerda su pasado y endecha el no haber sido educado en casa. Piensa que de haber tenido la oportunidad que tuvo uno de sus compañeros, tal vez él habría logrado más cosas de las que ha logrado alcanzar hasta ahora. Se compara con él de una manera nostálgica al mencionar todos sus logros académicos a su corta edad.

Mi compañero ya logró todo/ o sea/ tiene dos carreras/ la maestría/ el doctorado/ hizo post doctorado/ está de profesor asociado en la Universidad de Washington/ a mi edad/ a los 30 años (Entrevista. Juan).

Para algunos, la educación en casa se considera más relajada que la educación tradicional porque se tiene mucho **tiempo libre** para dedicarlo a muchas actividades. José recuerda un tiempo que “fue un poquito más relax/ porque estudiábamos con mi hermano en la casa/ y teníamos mucho tiempo libre”. Así, para Valeria, hay gozo, agrado y disfrute del tiempo libre cuando se está siendo educado en casa:

“nunca tuve ganas de volver al colegio/ mi mejor amiga/ mantenía en mi casa todo el tiempo/ entonces/ yo recuerdo que era muy chévere para mí/ porque ella en ese tiempo también estudiaba en casa”.

En cuanto a la **actitud de escucha**, los consejos de los sacerdotes católicos son altamente valorados y tenidos en cuenta por las familias educadoras en casa católicas. Ellos les conducen a tomar ciertas decisiones que consideran pertinentes y adecuadas para sus hijos, como el hecho de vincularse a un colegio virtual de principios católicos. José cuenta que su madre conoció el colegio por medio de un sacerdote “muy amigo de ella/ muy cercano”. Le dijo: “tus hijos están estudiando en la casa y hay una (...) institución muy buena/ y sería chévere que estuvieran ahí// mi mamá averiguó/ habló con el padre/ luego [Ininteligible] con el rector/ y le interesó muchísimo”.

Dentro de los **sentimientos positivos** de los padres se reconocen varios: el sentimiento de satisfacción por causa del desarrollo personal y profesional, el sentirse amado y bendecido, el sentir admiración por otros y el de orgullo por causa de los logros de los hijos.

En cuanto al primero, se percibe un interés por mantenerse actualizado, estudiar y capacitarse mejor, lo que genera “satisfacción personal”. En este sentido, Juan recuerda con alegría cómo un diseño experimental para aplicar un tema de petróleo lo motivó a aprender el tema del desarrollo de software, y luego cómo decidió montar su emprendimiento para empezar a trabajar desde lo público. También refiere como “ahorita estoy tratando de sacar adelante mi maestría [SS:] (risas)”.

Esta y otras expresiones relacionadas con el desarrollo personal y profesional de los padres parecen estar muy cercanas a un modelo educativo americano que surgió en la década de los 90 denominado “*Parent-Based Education*”; esto es, “educación basada en los padres”. Este tipo de educación no era un modelo cooperativo de educación en el hogar, sino más bien una escuela en casa híbrida de modelo universitario que quería capacitar muy bien a las familias para tener estándares, estructura, continuidad y consistencia más altos en todos los niveles de grado, en todas las líneas curriculares, tanto horizontal como verticalmente. Este programa fue iniciado por *The Harper’s School Grace Prep.* en 1993 y hoy atiende a más de 500 estudiantes y familias. También inspiró a los organizadores a fundar NAUMS, la Asociación Nacional de Escuelas Modelo Universitarias (McShane, 2021, p. 39).

Los sentimientos positivos también incluyen el “sentirse amados y bendecidos”. La concepción que tienen los católicos sobre los hijos es que ellos son una “bendición y un regalo del cielo”; de allí que deban ser agradecidos con Dios, cuidarlos y protegerlos. Sara afirma haber sido “una persona muy bendecida con esta hija”. Adicionalmente, esta madre considera que poder tener a su hija en su propio colegio (Sara es rectora y madre, a la vez) es una “bendición que ha venido de parte de Dios”. Pese a lo anterior, reconoce que es posible que su hija tenga otra percepción sobre esta realidad.

Para mí/ es un regalo de Dios el poder estar con ella en todo momento/ Aveh/ me he sentido muy bendecida/ (...) ella tiene otra mirada/ porque es ‘la hija de la rectora’/ y la rectora genera amores y odios/ entonces/ su mirada es completamente diferente/ ella me dice/ “mamá/ es que ser tu hija en el colegio no es tan fácil” / de pronto sus compañeros pensarán que ella me lo cuenta todo (Entrevista. Sara).

Otro sentimiento positivo que emerge en las conversaciones es el de “admiración” de algunos padres por otros padres y lo que han logrado a través del *homeschooling* con sus hijos. Este sentimiento puede ser un motivador, un punto de partida clave para que ellos también deseen emprender este proceso de formación en casa con sus hijos.

Danna, por ejemplo, sintió admiración y sorpresa por el hecho de conocer niños muy pequeños que estaban siendo educados en casa y que “se supieran la Biblia tan bien... como si la conocieran ‘al derecho y al revés’ ”. Esas impresiones iniciales fueron clave para su posterior liderazgo *homeschooler*, particularmente desde esta experiencia católica.

Por último, se encuentra también el sentimiento de “orgullo por los logros de los hijos”. Danna se siente muy orgullosa de sus hijos y de todos los logros artísticos y deportivos que han tenido hasta ahora. Habla de que su mayor fortaleza ha sido “poder trabajar en ellos sus habilidades e intereses desde muy temprana edad”. Narra, en este sentido: “mi tercera hija es bailarina de salsa profesional/ está en una de las mejores academias que tiene Bogotá// Acá ha traído una cantidad de medallas a Colombia por muchos triunfos a nivel de salsa”.

Por otra parte, se encuentran como **sentimientos negativos** la carga laboral, la incertidumbre de la madre, los sentimientos de miedo y angustia, el inconformismo o desacuerdo con el cónyuge y la preocupación por la economía del hogar. En cuanto a la presión y carga laboral, en primer lugar, Sara cuenta en entrevista:

La carga del trabajo docente es muy desgastante / que la planeación/ que el dibujito/ que la calificación/ que el examen/ que las notas al software/ eso es bastante desgastante (...) la pandemia nos dejó el sentido de la inmediatez/ todo hay que responderlo ya/ porque si no lo responde en 30 segundos/ le llenan de interrogantes y de caritas al WhatsApp/ ¡¿qué me dice? / estoy esperando” (Entrevista. Sara).

Baker (2021) ya había hablado de esta presión a la cual refiere Sara, al mencionar en su estudio que “la educación en casa se suma a esa tensión crónica al aumentar el trabajo de los padres y pone a los padres que educan en casa en riesgo de experimentar múltiples tipos de tensión de rol dentro y entre sus conjuntos de roles” (Baker, 2021, p. 63). Asumir el papel de profesor además de los múltiples roles que las madres ya desempeñan, como el de madre, esposa y persona encargada de las tareas domésticas y del

horario familiar, pone a las madres profesoras en mayor riesgo de experimentar varios tipos de tensión de rol, incluyendo sobrecarga de rol, conflicto de rol, reestructuración de rol, ambigüedad de rol, conflicto interpersonal y cautiverio de rol (Baker, 2021, p. 63).

En segundo lugar, aparece el sentimiento negativo de la “incertidumbre”. Con frecuencia, las madres se preguntan acerca de si tomar la decisión de educar en casa o no es lo que realmente conviene para sus familias. Para Danna, por ejemplo, ese sentimiento de incertidumbre y agobio fue intenso; en tanto decía: “si yo dejo de trabajar ahora/ ¿a qué hora les voy hacer *homeschooling*?”. Luego comenta haber visto un video con su esposo y él dijo: “¡saquémoslos ya!”. Al ser consciente de que era octubre, le dijo que esperaran a que terminaran el año, a lo cual él respondió: “¿para qué? si los vamos a sacar y que pierdan el año es lo mismo”. De esta forma, Danna recuerda cómo empezó una etapa inesperada porque “no tenía ni idea de cómo hacerlo”.

Esta incertidumbre empeora con los sentimientos de “miedo” y “angustia”. En su caso, Danna sentía miedo de ser demandada por su familia o amigos; y afirma:

Cuando me pasa eso/ de que me van a demandar y me lo alcanza a contar la hermana de mi esposo/ que el otro hermano me iba a demandar... ay no... yo angustiadísima// entonces/ (...) para mí la legalidad empezó a formar para mí parte fundamental porque yo tenía miedo (Entrevista. Danna).

“Antes de la pandemia era muy normal que la gente quisiera demandarte”, comenta Danna, así que “uno de mamá es muy miedoso/ y más las mamás como yo que no somos tan estructuradas”. Recuerda, por ejemplo, como otras mamás que ella conocía tenían todas las evidencias del proceso de formación y ella no: “yo no/ yo soy empresaria y sabía lo que era producir plata/ entonces yo les pagaba allá a los chinos clases// yo no sabía si aprendían o no/ solamente pagaba y los profesores decían/ ‘vamos bien’ ¿sí? ”.

Algunos padres también pueden sentir “inconformismo o desacuerdo” con los sentires del cónyuge. En el siguiente caso, el padre de la joven inicialmente se sintió reacio e incómodo con la decisión de la madre.

Él decía que yo tenía que socializar/ si yo estaba en ‘homeschool’ / con mi mamá solamente/ no iba a tener las mismas capacidades para socializar de otros niños/ (...) él al principio estuvo reacio/ por la socialización (Entrevista. Valeria).

Finalmente, también aparecen sentimientos negativos o preocupaciones por la economía. Para Sara, por ejemplo, la parte económica ha sido algo difícil al ser una mamá soltera. En ocasiones le pide a Dios que le provea más recursos no solamente para suplir las necesidades básicas de su hija, sino también para darle gusto y cumplir sus deseos.

No como que yo diga ‘ay/ esto ha sido terrible’ / no/ pero en determinado momento sí he dicho/ “ay Señor/ dame un poco más de provisión” ¿cierto? / porque esta hija necesita cosas/ y a veces yo sola no alcanzo (Entrevista. Sara).

Todo lo anterior nos lleva a pensar en los efectos del *homeschooling* en la salud mental de las madres educadoras en casa. En el trabajo de investigación “*Understanding the impact of Homeschooling on Mothers’ Mental Health*” realizada por Baker (2021), la autora descubrió que estas madres experimentaban cinco tipos diferentes de tensión de rol: sobrecarga de rol, conflicto de rol, reestructuración de rol, ambigüedad de rol y cautiverio de rol.

“La sobrecarga de funciones se debía, en parte, al trabajo añadido de educar a sus hijos y a la pesada carga de la responsabilidad de asegurarse de que sus hijos aprendían lo que se esperaba de ellos” (Baker, 2021, p. 89). Sus experiencias de conflicto de roles surgían cuando sentían que no tenían tiempo suficiente para satisfacer las demandas de sus múltiples roles; a saber, sus roles de madre, profesora, esposa y cualquier otro rol que hubieran asumido como estudiante, empleada, amiga o voluntaria. La autora refiere que estas mujeres también experimentaron un conflicto de roles a la hora de cuidar de sí mismas, al afirmar: “el papel de madre a menudo entraba en conflicto con el papel de cuidadora de sí misma” (Baker, 2021, p. 89).

También emergen en los discursos cuestiones sobre la **equidad y los roles según el género**. Para llevar a cabo un proceso de educación en casa en el hogar desde una perspectiva católica, es común que se piense que uno de los padres debe trabajar y garantizar una fuente de ingresos (normalmente quien asume esa responsabilidad en un hogar católico es el padre, en tanto sigue el modelo de familia nuclear). De esta forma, uno de los padres (en este caso, la madre) podría quedarse en casa enseñando a sus hijos.

Las circunstancias de Danna fueron distintas. Ella se consideraba a sí misma como una mujer “exitosa”, pues era quien trabajaba y proveía para su hogar mientras que su esposo estaba en casa. “La que respondía en ese momento por la casa era yo/ o sea/ yo mantenía toda la casa/ incluyendo a mi esposo/ a la señora que me ayudaba con los niños/ mejor dicho/ yo cubría todo”, comenta Danna. En estas condiciones económicas es que decide comenzar a hacer educación en casa, pese a que otras familias amigas de su entorno laboral consideraban que la escolarización de sus hijos era “un marcador de éxito parental” (Stewart, 2023, p. 14).

El caso de esta madre *homeschooler* trabajadora recuerda el trabajo de Stewart (2023) con relación a la maternidad con ventajas de clase. En su estudio, plantea que el enfoque de las mujeres negras de clase media hacia la maternidad es diferente del enfoque de las madres blancas, lo cual está muy relacionado con sus condiciones económicas y status social. Las primeras se comprometen en la tarea de la maternidad para proteger a sus hijos del racismo y hablan con ellos acerca de asuntos de raza

y de racismo antinegro en general. Estas conversaciones son más urgentes y necesarias, haciendo un estudio especial en las leyes, en los asesinatos de personas negras del pasado, y en otros asuntos históricos relacionados con la raza. Por su parte, las madres blancas pueden elegir evitar estas conversaciones difíciles porque sus niños experimentan el privilegio de ser blancos. En otras palabras, para las madres blancas, enseñar a sus hijos acerca de la injusticia racial es un ejercicio que depende de su conciencia social y no de su supervivencia personal (Stewart, 2023, p. 14).

Según este estudio, las madres negras de clase media utilizan sus recursos para proteger a sus hijos de las escuelas como instituciones racializadas, mientras que las madres blancas capitalizan su propio privilegio de clase y raza con la esperanza de asegurarles a sus hijos una ventaja futura (Stewart, 2023, p. 15).

También puede mencionarse la figura de “mamá-acompañante”; es decir, quien se sienta a estudiar con su hijo, le da explicaciones puntuales y lo acompaña de manera activa y permanente en su proceso de aprendizaje. “Tengo la experiencia con mi hija de ser su acompañante/ su ‘mamá-acompañante’ en su proceso formativo con la plataforma”, expresa Danna con un sentimiento de orgullo.

El término de “mamá-acompañante” podría tener un símil con el término de “coeducador”, acuñado por McShane (2021), al referirse en su estudio a la escuela híbrida *Saint John Paul II Preparatory School* (fundado en 2019 con siete estudiantes en un granero), que ofrecía educación clásica y llamaba a los padres a servir como “coeducadores” de sus hijos (McShane, 2021, pp. 57-58). Algunos ejemplos de escuelas en casa híbridas similares a esta en los Estados Unidos son “*The Harper’s School Grace Prep.*” (escuela cristiana privada con un modelo local de universidad), “*The Aurora School*” o “*HOPE*” (“*The Homeschool Options Program of Education*”) y “*APEX Homeschool Program*” (McShane, 2021, p. 38-41).

En dicho proceso de acompañamiento, control y/o supervisión maternal, surgen también el aprendizaje por imitación y la curación de contenidos digitales para su aplicación en casa. Al referirse al primer aspecto, Sara recuerda de su hija que:

en sus juegos sentaba a los muñecos con cuadernito/ pero yo decía/ ‘bueno/ pues eso es porque me ve a mí’ ¿cierto?/ y la felicidad era que yo dejara mis delantales del uniforme para ella jugar/ y que quiere cuadernos/ colores/ lápices/ (...) pero cuando hizo su servicio social en un jardín infantil/ tuvo esa relación con los niños y sintió como esa respuesta/ vió ese panorama de lo social (Entrevista. Sara).

En lo que respecta al segundo tema sobre la curación de contenidos, Valeria comenta de su madre que, pese a que su formación profesional era el diseño gráfico, ella prefería buscar y adaptar material ya existente en la red a diseñar su propio material. “Ella no tiene ninguna formación en docencia/ ella es

diseñadora gráfica/ pero seguro le parecía más fácil tomar cosas que ya había”, dice Valeria en entrevista.

Reitera en otro momento:

ella es muy autónoma/ siempre ha sido muy autosuficiente/ buscaba en “google” / todo lo relacionado/ varios videos/ hasta películas/ y eso luego me lo revisaba y me lo mostraba a mí para que yo aprendiera más fácil (Entrevista. Valeria).

La “mamá-acompañante” es también quien “lleva a sus hijos de la mano, les muestra el camino, les indica cómo caminar”, en palabras de Sara. También es quien conoce sus debilidades y sus fortalezas, y les ayuda a sortear las diferentes circunstancias de la vida. Comenta que “el hecho como de yo poder estar a su lado en todos sus momentos/ conocer sus dificultades/ conocer sus fortalezas/ eso ha sido muy bueno”.

Todo lo anterior es muy cuestionable para la comunidad académica en general y abre el debate sobre si realmente los padres “son maestros”. Para Guterman (2023) “los padres que educan en casa no suelen ser educadores”; y por ello, es razonable suponer que están menos familiarizados con los datos científicos educativos más avanzados. Además, puesto que no son educadores profesionales, podrían estar menos motivados para ponerse al día con la investigación actual sobre el tema (Guterman, 2023, p. 769), lo cual constituye, en efecto, una posición contraria a aquella de las madres *homeschoolers* católicas entrevistadas.

En su trabajo “*Home learning year by year. How to design a Homeschool Curriculum from Preschool through High School*”, Rupp (2000) afirma que los educadores en casa tienen la responsabilidad de familiarizarse con el currículo educativo estandarizado que eligen. Dicho currículo básico, sin embargo, debe ser usado como un punto de referencia y como un criterio más que como un grupo de tareas predeterminadas. Por ello, ningún padre debería ver este currículo estandarizado como una causa de preocupación (Rupp, 2000, p. 3), y su manejo tampoco debería entenderse como una evidencia de su competencia docente.

En cuanto a los roles de los padres según el género, está el caso de Juan, quien tiene una formación profesional específica en desarrollo de software didáctico pedagógico. “Desde muy pequeño he estado muy metido con el tema de sistemas/ (...) yo hice mi tesis en ‘Desarrollo de Software Didáctico Pedagógico’ // creo que ese conocimiento previo es lo que me ha ayudado”, explica.

En efecto, hay conocimientos que pueden “ayudar” a los padres (en términos de facilitar en cierta medida el proceso de enseñanza-aprendizaje en casa), sin desconocer que existen competencias epistémicas y disciplinares propias del ejercicio docente. Los maestros deben desarrollar habilidades específicas en el transcurso de su formación docente, tales como: crear planes de estudio, diseñar e implementar estrategias para la gestión eficiente en el aula, organizar contenidos, mejorar la calidad en

la instrucción didáctica, enseñar estrategias de aprendizaje, reflexionar en torno al progreso de los estudiantes, y adaptar la enseñanza para abordar necesidades individuales de los estudiantes (Letzel et al., 2022, p. 930). Estas competencias no son necesariamente adquiridas por los padres *homeschoolers* en el marco de un proceso de formación académica institucionalizada.

6.3.5. Caracterización resumida del *homeschooling* católico

Una vez analizada y descrita en detalle cada red temática que hace parte de esta experiencia *homeschooler* en particular, se concluye que su objetivo primordial es guardar a los hijos de situaciones externas potencialmente dañinas o poco beneficiosas que ellos pueden encontrar o vivir en un ambiente escolar, no solamente para garantizarles un futuro exitoso y feliz, sino también para obedecer a Dios y traer honra y honor a su nombre con la integridad del testimonio de vida personal. Seguir sus mandamientos y ser fiel a los principios de la iglesia católica se considera de alta valía y, por ello, es necesario aprenderlos y vivir conforme a ellos desde temprana edad.

Las familias católicas que son educadoras en casa suelen autodenominarse “practicantes” activos de su fe, y encuentran en sus líderes religiosos no solamente consejos, sino modelos de vida que vale la pena imitar. Así, es frecuente que se vinculen formalmente a comunidades o redes *homeschoolers* igualmente “católicas practicantes” para buscar experiencias de formación espiritual y académica de calidad, al igual que para proveer a sus hijos de ambientes de sana convivencia y socialización saludable con otras personas.

Adicionalmente, encuentran en los colegios virtuales confesionales católicos, programas y currículos que se ajustan bien a su proclamación pública de fe, al igual que a sus demandas y exigencias académicas subjetivas. Afirman adaptarse fácilmente a sus metodologías autónomas y flexibles, haciendo pocos cambios en el transcurso de sus procesos de educación en casa, mediada por institucionalidad virtual. Algunas de ellas, incluso, se sienten atraídas hacia la idea de contribuir a la construcción de colegios, cursos y/o programas académicos de confesionalidad católica, convirtiéndose ellas mismas en referentes que otros siguen.

Bajo esta perspectiva, el concepto de familia nuclear es particularmente importante; y es motivo de apología tanto en espacios privados como públicos. Se procura enseñar principios bíblicos sobre el origen de la creación y el hombre en general, teniendo cuidado de no solamente enseñar “historias o lecciones bíblicas”, sino también de su aplicación en la vida cotidiana. Igualmente, hay un interés por la construcción temprana de un proyecto de vida personal con metas y propósitos claros, proceso en el cual

participan tanto las familias como los colegios, cuando estos últimos contribuyen en el proceso de educación en casa.

Sus líderes se forman como guías espirituales de otros; y a su vez, valoran el obedecer el consejo y la instrucción de otros líderes, a quienes tienen como su autoridad espiritual o eclesial (sacerdotes, monjas, rectores con formación teológica, empresarios católicos, entre otros). Los *homeschoolers* católicos entienden que hacer educación en casa bajo esta perspectiva es una forma de glorificar a Dios; y por tanto, se interesan por convertirse ellos mismos en guías espirituales de sus hijos. Algunos crean y otros curan o adaptan contenidos digitales ya existentes para llevar a cabo el proceso educativo en casa, expresando constantemente un amor a los hijos en una dimensión espiritual que implica cuidado, protección, aceptación, comprensión, tolerancia, entrega, entre otros.

Al igual que las familias descritas en la segunda sección de resultados; es decir, aquellas que educan para el rendimiento académico, artístico o deportivo de sus hijos, las familias *homeschoolers* católicas piensan que es útil seguir rutinas diarias de trabajo organizado, así como crear horarios semanales y calendarios anuales que les muestren el camino a seguir. Además, parecen desarrollar su tarea educativa primordialmente en espacios cerrados, asumiendo el hogar como una “casa-escuela”. Su propósito es, esencialmente, formativo.

Tabla 33

Caracterización resumida – Homeschooling católico

Líder homeschooler		Guía espiritual
Concepciones		Forma de glorificar a Dios
Padre o madre de familia	Rol	Guía espiritual
	Posición frente al contenido (materiales)	Creador y curador de contenido
	Amor	Espiritual
	Tiempo	Rutinas y calendarios
	Espacio	Lugares cerrados (Casa-escuela)
	Propósito	Formación

6.4. Homeschooling cristiano o protestante

“Conocer a Dios y relacionarse con Él” en el marco de una experiencia personal cercana es el ideal más prominente de la educación en casa cristiana. La enseñanza de principios bíblicos inspirados en el movimiento protestante constituye la base para el cumplimiento del propósito con el cual los hijos fueron creados y la garantía para la realización personal y familiar. En aras de lograr una mejor

comprensión de esta tendencia *homeschooler* en el país, y diferenciarla del *homeschool* católico, se entrevistaron cinco personas cuyos modos de ser, pensar y vivir están arraigados a la fe cristiana protestante. Algunas de estas personas ocupan un cargo de liderazgo bien sea en la rectoría de algún colegio confesional cristiano colombiano o como emprendedores de programas o currículos *homeschoolers* internacionales, otros son padres e hijos que viven la experiencia de educar y/o ser educados en casa bajo esta perspectiva. Para el caso del presente trabajo de investigación, se llamarán “los cristianos o protestantes”. Así mismo, se han estudiado en detalle cuatro páginas web: una es la página oficial de una red *homeschooler*, otra es el sitio web de un colegio y las otras dos corresponden a programas o currículos internacionales.

En esta cuarta sección se socializa la génesis del movimiento *homeschooler* cristiano en Colombia, haciendo referencia a la manera en la que el protestantismo entró al país estableciendo primordialmente iglesias protestantes (reformistas y bautistas); y cómo se fueron adaptando currículos internacionales, creando programas *homeschoolers* basados en la educación virtual y fundando colegios cristianos en diversas modalidades. Igualmente, se presentan los principios fundacionales, enfatizando en el componente legal y jurídico. También se pone de manifiesto su componente pedagógico (tiempos, espacios, contenidos, métodos, estrategias, formas evaluativas y roles tanto del orientador como del estudiante).

Cada apartado tiene una tabla introductoria con temas básicos, organizadores y un tema global, acompañado de una red temática y una descripción en texto, en concordancia con la propuesta metodológica de Attride Stirling (2001).

Para finalizar, se presenta un resumen de las características fundamentales de esta tendencia *homeschooler* en el país.

6.4.1. *Reseña histórica*

Tabla 34

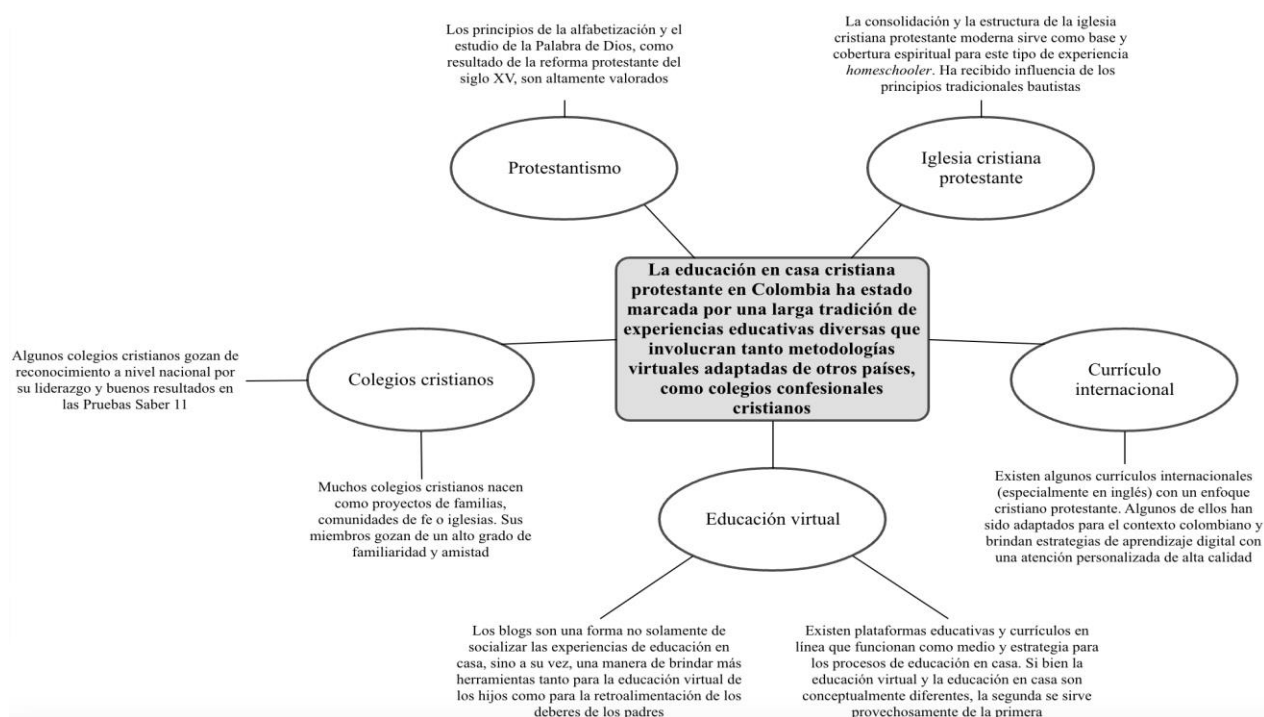
Reseña histórica del homeschooling cristiano

Temas básicos	Temas organizadores	Tema global
Los principios de la alfabetización y el estudio de la Palabra de Dios, como resultado de la reforma protestante del siglo XV, son altamente valorados	Protestantismo	<i>La educación en casa cristiana</i>
La consolidación y la estructura de la iglesia cristiana protestante moderna sirve como base y cobertura espiritual para este tipo de experiencia	Iglesia cristiana protestante y bautista	<i>protestante en Colombia ha estado</i>

<i>homeschooler</i> . Ha recibido influencia de los principios tradicionales bautistas		<i>marcada por una larga tradición de experiencias</i>
Existen algunos currículos internacionales (especialmente en inglés) con un enfoque cristiano protestante. Algunos de ellos han sido adaptados para el contexto colombiano y brindan estrategias de aprendizaje digital con una atención personalizada de alta calidad	Currículo internacional	<i>educativas diversas que involucran tanto metodologías</i>
Existen plataformas educativas y currículos en línea que funcionan como medio y estrategia para los procesos de educación en casa. Si bien la educación virtual y la educación en casa son conceptualmente diferentes, la segunda se sirve provechosamente de la primera	Educación virtual	<i>virtuales adaptadas de otros países, como colegios</i>
Los blogs son una forma no solamente de socializar las experiencias de educación en casa, sino a su vez, una manera de brindar más herramientas tanto para la educación virtual de los hijos como para la retroalimentación de los deberes de los padres		<i>confesionales cristianos</i>
Muchos colegios cristianos nacen como proyectos de familias, comunidades de fe o iglesias. Sus miembros gozan de un alto grado de familiaridad y amistad	Colegios cristianos	
Algunos colegios cristianos gozan de reconocimiento a nivel nacional por su liderazgo y buenos resultados en las Pruebas Saber 11		

Figura 37

Red temática 19. Reseña histórica del homeschooling cristiano



El *homeschooling* ha tenido una gran influencia del cristianismo protestante (o **protestantismo**) no solamente en Estados Unidos, sino en muchos otros países, incluido Colombia. La génesis del cristianismo evangélico data del siglo XV con el movimiento de la reforma protestante iniciada por Martín Lutero, y desde sus inicios ha estado estrechamente ligado a procesos de alfabetización de las poblaciones (Lutero, 2006 [1532]), cumpliendo no solamente una tarea evangelística, sino también educativa.

Según Ordóñez (2011), en su trabajo sobre la historia del cristianismo evangélico en Colombia, a principios del siglo XX “se hallaban muy en boga en las escuelas primarias de Inglaterra el sistema llamado ‘lancasteriano’ en honor a José Lancáster, un protestante cuáquero, cuya más grande ambición en la vida había sido servir en algo a la educación de las clases pobres” (Ordóñez, 2011, pp. 19-20). Este sistema, cuyo origen se remonta a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, había dado un óptimo rendimiento en la alfabetización de muchos niños en Inglaterra y fue traído a Latinoamérica una vez que algunos de sus amigos pedagogos “pensaron que tan bienhechora campaña debía extenderse a otros lugares del mundo, especialmente a aquellos que se encontraran en más precarias condiciones” (Ordóñez, 2011, pp. 20).

A mediados del siglo XIX, en América Latina había terminado la guerra de la independencia contra la corona española y las naciones se encontraban en la necesidad de fundar escuelas y colegios; de modo que la Sociedad Bíblica Británica y Extranjera, constituida en 1804, eligió a Diego Thompson “para que iniciara labores en la República Argentina y recorriera después el resto del continente (...). A principios de 1825 arribó a la ciudad de Bogotá” (Ordóñez, 2011, p. 21) y dio conferencias sobre educación y espiritualidad al pueblo colombiano.

Thompson partía de un principio verdadero e invariable: la libertad política sin la libertad espiritual no tiene valor ni significación alguna. Colombia se había libertado de las cadenas de España (...) Ya Cristo lo había dicho: ‘Conoceréis la verdad, y la verdad os libertará’. Por estas razones (...) se decidió (...) la fundación de una Sociedad Bíblica Colombiana, con ‘el único y exclusivo objeto (...) de promover la circulación y propagación de las sagradas escrituras en toda la república y en toda la América conforme a sus alcances’ (Ordóñez, 2011, p. 22).

Desde su fundación en 1825, la Sociedad Bíblica Colombiana ocupó un papel fundamental no solamente en la evangelización de los colombianos, sino además, en la propagación de la educación cristiana protestante a través de la fundación de escuelas y colegios, como una opción alternativa a las ya existentes instituciones creadas bajo fundamentos católicos.

Por extensión, ha sido la **iglesia cristiana protestante** quien ha dado cobertura institucional, educativa, académica y espiritual a este cuarto tipo de experiencia *homeschooler* desde hace alrededor

de cinco décadas en los Estados Unidos, y dos décadas en Colombia. No obstante, para Williams (2000), el fenómeno educativo social de la educación en casa se ha expandido mucho más allá de la derecha cristiana (Williams, 2000, p. 90). Una multitud de musulmanes, judíos, afroamericanos, personas seculares, y otras organizaciones *homeschoolers* se han extendido alrededor del mundo; lo cual indica que el *homeschool* se ha convertido en una opción respetada en aumento (Williams, 2000, p. 90), no necesariamente asociada a una proclamación pública de fe o religión.

Particularmente en Colombia, la primera red de familias educadoras en casa cristianas reconocida a nivel nacional nació de un grupo de Facebook en la década del 2000. Surgió porque había familias que querían hablar del *homeschool* desde un punto de vista bíblico y comenzaron a darse desacuerdos con los demás *homeschoolers* de tendencia desescolarizadora, ya vinculados a otro grupo de Facebook y a algunos listados de Yahoo.

La influencia americana en la educación en casa cristiana en Colombia trajo consigo características relacionadas con la consolidación de grupos de padres en red, las formas organizacionales de las familias, las estrategias de difusión, así como los currículos o los planes de estudios. Tal es el caso de algunos **currículos internacionales** que ya tienen presencia en Colombia, como lo afirma Ester, empresaria oferente de uno de ellos: “este currículo es el resultado del trabajo de muchos años en Estados Unidos/ una señora que se llamaba/ ***/ fundó un jardín con principios bautistas cristianos tradicionales”.

En su página web, cuentan que rápidamente después de su fundación, se dieron cuenta de que los materiales y los textos guías con principios bíblicos cristianos estaban comenzando a desaparecer, de modo que decidieron trabajar en el diseño de sus propios materiales. Tras el éxito de los mismos, varias escuelas y jardines cristianos comenzaron a adquirirlos; y hasta el momento, se ha extendido a varios países.

Ester afirma que su servicio incluye la realización de pruebas diagnósticas, en las cuales se estima qué tanto acompañamiento requiere la familia y de qué tipo. Esto es percibido como una atención personalizada. De su “red de tutores en casa”, Ester cuenta que es una estrategia a la que muchas familias cristianas recurren para abordar algún tipo de conocimiento que consideren necesario para los hijos, pero sus costos no van incluidos. En ocasiones, si las circunstancias lo permiten, algunos padres van en calidad de tutores a otros hogares a realizar esta función y el pago de las tutorías es individual y por hora; lo cual puede incrementar sus costos. “Empecé a notar que el programa generaba autonomía y el valor del tutor se convertía en un costo más alto a pagar”, explica Ester en entrevista.

Ahora bien, el proceso de selección de un currículo internacional cristiano adaptado a Colombia no es suficiente para garantizar su ‘éxito’. Esta misma empresaria opina que algunas familias “pierden

motivación con el tiempo” al considerarlo demasiado difícil o al sentir que toma mucho tiempo de inversión. Como consecuencia, “se desdibuja el proyecto (...) no hay la misma constancia y un porcentaje pequeño retorna al colegio”.

Este currículo internacional ofrece menos materias de las que se ofrecen en Colombia y (...) es mucho más profundo, completo y exigente, según su sitio web oficial. Adicionalmente, ha tenido algunas adaptaciones y se vende tanto a familias *homeschoolers* (en su mayoría residentes en Bogotá), como en colegios bilingües. Ester afirma que el programa “ofrece acreditación americana/ el papeleo y todo eso no es tan fácil”, pero piensa que “Dios también permite conexiones divinas”

En cuanto a su reseña histórica, en este tipo de experiencia *homeschooler* es común encontrar también el tema de la **educación virtual**, la cual requiere mínimamente dispositivos tecnológicos y conexión a internet para su implementación. Pese a que el uso de la tecnología puede verse como algo necesario y casi “obvio” o “natural”, hay estudios de investigación que han evidenciado una postura controversial al respecto. Tal es el caso del que lleva por título: “*Homeschooling Education Longitudinal Study of Methods, Materials, and Curricula*” publicado en 2012 por Linda G. Hanna, el cual encontró algunas familias que no utilizaban ordenadores por razones individuales o religiosas (Hanna, 2012).

Siguiendo los principios y metodologías de la educación virtual, en Colombia comenzaron a surgir y a adaptarse servicios educativos como las plataformas educativas, las academias o los colegios cristianos virtuales desde la década de los 90. Daniel explica en entrevista: “¿cómo funciona?/ la plataforma nos da un acceso con usuario y clave/ (...) pagamos una mensualidad/ (...) y la niña sigue el currículo”. La academia a la cual hace referencia este padre *homeschooler* se vende como un servicio de educación en casa; por tanto, según su sitio web, no otorgan certificado oficial por parte de ninguna Secretaría de Educación. Pese a no tratarse de un colegio, cuenta Daniel que “tienen un proceso de matriculación serio” con unos costos mensuales, y “la plataforma les ofrece calendario B”.

Por otra parte, en el colegio cristiano de educación flexible que lidera Diana, “no existen los libros en físico, pues todo el contenido se maneja de manera digital”. En ocasiones, cuando los estudiantes deben asistir de manera presencial, “llevan cuadernos por elección personal y computadores para los ejercicios en línea”, comenta la rectora.

De igual manera, algunos servicios de plataformas digitales realizan eventos presenciales y/o virtuales eventuales. En este caso, uno por semestre. Los padres parecen sentirse satisfechos con ese tiempo de interacción presencial.

Ahora bien, la interacción social no solamente se da a través de plataformas o de manera presencial, sino también a través de blogs. Al respecto, Von Benzon (2020) opina que “la temporalidad y el cuidado se entrelazan en el ‘habitus’ de las madres educadoras en el hogar, dando lugar a un sentido

de pertenencia en el que se sienten íntimamente comprometidas con sus familias, y con el espacio virtual y las redes que construyen a través de la creación y el mantenimiento de sus blogs” (Von Benzon, 2020, p. 16)

Al referirse a su blog y a algunas de las críticas que ha recibido con relación al mismo, Lorena, mamá bloguera, dice que su motivación fue solamente “compartir sus experiencias de enseñanza y aprendizaje en casa” con “personas que uno ni conoce” y que eso no quiere decir que ella es “la más o la mejor mamá”. Reitera: “yo lo hice/ y Dios sabe cuál fue la intención de eso/ el Señor conoce el corazón”. Siente que el tener un blog le facilita compartir videos, guías de trabajo y otros recursos diseñados por ella a otras familias. “En la página de Instagram yo ponía los videos/ pero las actividades que yo hacía para imprimir/ las cosas que yo diseñaba/, la gente me las tenía que pedir a mí...”, explica.

Así, las cuentas de Instagram y los blogs son una forma de compartir lo que se hace en casa, pero el proceso de grabación, edición y publicación de un solo video toma mucho tiempo y esfuerzo, lo cual puede ser desgastante tanto para las mamás como para sus esposos. Lorena comenta, por ejemplo, que “este año ya no voy a editar videos/ voy a subir eso así/ porque a mi esposo le quita mucho tiempo editar el video”.

Por su parte, los currículos en línea también permiten la interacción y el compartir, pero pueden ser “un arma de doble filo”, en palabras de Ester. Al tiempo que proveen muy buenos materiales, estos pueden ser mal administrados por padres e hijos, “generando malos hábitos, antivalores o conductas no deseadas”, opina. Además, piensa que algunas familias “les enseñan a mentir a sus hijos/ a no esforzarse/ facilismo/ falta de hábito”. Más allá de una propuesta curricular, lo verdaderamente importante es la manera de aplicarla y trabajarla en casa. Para Ester, se hace necesario “tener valores familiares e integridad”.

Para finalizar la primera red temática, se habla de los **colegios cristianos**, que son en su mayoría privados; es decir, instituciones que no reciben financiación de fuentes gubernamentales locales, estatales o federales y, por lo tanto, funcionan con cierto grado de independencia de algunas regulaciones legislativas (Herndon, 2019, p. 25). Para los fines de este estudio, las escuelas o colegios tradicionales se definen como el modelo educativo de cinco días a la semana (Barker, 2012).

Algunos colegios cristianos de modalidad flexible nacen de las necesidades de personas particulares que, por diversos motivos, no pueden cumplir con la rigurosidad del currículo presencial. Se sirven de herramientas digitales, pero acogen especialmente a hijos de misioneros cristianos que viajan mucho, y también a deportistas de alto rendimiento. Frecuentemente nacen como proyectos de familias y comunidades de fe o iglesias. El grado de

familiaridad entre los miembros es alto, en razón a que muchos de ellos comparten vínculos de consanguinidad, y algunos otros, amistades estables y perdurables en el tiempo.

Tal es el caso de un colegio cristiano de la zona norte de Colombia, en el cual la influencia familiar fue fundamental. Sus fundadores fueron un pastor cristiano y una de sus hijas. Diana, actual directiva del colegio, recuerda que su papá fue un pastor y “el Señor comenzó a usarlo increíblemente”. Comenta que él hablaba con frecuencia de una institución educativa cristiana y en algún momento le dijo “que quería que le sirviera al Señor con él/ (...) empezamos con 8 niños de pre kínder en el 2002”. Esta rectora se siente orgullosa porque su colegio ha logrado méritos a nivel nacional y debido a ellos, ha podido participar en mesas técnicas a nivel nacional. Su liderazgo ha sido notorio y reconocido.

Quedamos en primer lugar a nivel nacional en ese entonces/ y por la ley 1620/ en la Mesa Técnica Nacional participa el mejor colegio en resultados ‘Pruebas Saber 11°’/ de los públicos el rector/ y también de los privados el rector/ (...) en mi caso/ representando a los colegios/ AVeh/ privados en Colombia” (Entrevista. Diana).

Comenta también que hace parte de estamentos de participación ciudadana con “los diferentes ministros/ de Salud/ de Educación/ de las TIC/ la Fiscalía/ ICBF/ Policía Infancia y Adolescencia/ Policía Nacional/ somos 13 representantes”.

Estos reconocimientos otorgados con motivo de su excelente rendimiento académico se asemejan mucho a las escuelas *University-Model* americanas, instituciones privadas cristianas asociadas a la *National Association of University- Model® Schools (NAUMS)*. Su visión es fortalecer las familias con valores cristianos ayudándolas a preparar testigos de Jesús dignos de la universidad y con carácter para la próxima generación. Para llevar a cabo esta visión, los estudiantes de estas escuelas asisten a clases entre 10 y 20 horas semanales, como en la universidad en el sistema americano (Herndon, 2019, p. 16).

6.4.2. Principios fundacionales

Tabla 35

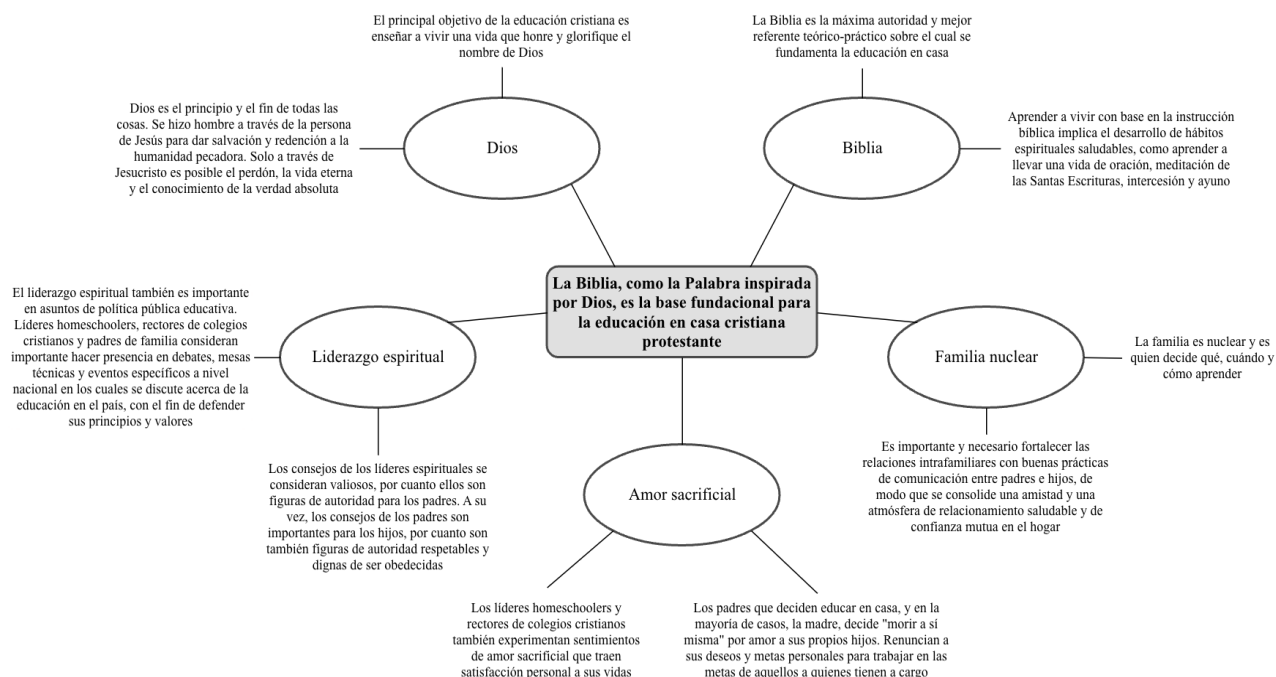
Principios fundacionales del homeschooling cristiano

Temas básicos	Temas organizadores	Tema global
Dios es el principio y el fin de todas las cosas. Se hizo hombre a través de la persona de Jesús para dar salvación y redención a la humanidad pecadora. Solo a través de Jesucristo es posible el perdón, la vida eterna y el conocimiento de la verdad absoluta	Dios	<i>La Biblia, como la Palabra inspirada por Dios, es la base</i>

El principal objetivo de la educación cristiana es enseñar a vivir una vida que honre y glorifique el nombre de Dios		<i>fundacional para la educación en casa cristiana protestante</i>
La Biblia es la máxima autoridad y mejor referente teórico-práctico sobre el cual se fundamenta la educación en casa		
Aprender a vivir con base en la instrucción bíblica implica el desarrollo de hábitos espirituales saludables, como aprender a llevar una vida de oración, meditación de las Santas Escrituras, intercesión y ayuno	Biblia	
La familia es nuclear y es quien decide qué, cuándo y cómo aprender		
Es importante y necesario fortalecer las relaciones intrafamiliares con buenas prácticas de comunicación entre padres e hijos, de modo que se consolide una amistad y una atmósfera de relacionamiento saludable y de confianza mutua en el hogar	Familia nuclear	
Los padres que deciden educar en casa, y en la mayoría de casos, la madre, decide "morir a sí misma" por amor a sus propios hijos. Renuncian a sus deseos y metas personales para trabajar en las metas de aquellos a quienes tienen a cargo	Amor sacrificial	
Los líderes <i>homeschoolers</i> y rectores de colegios cristianos también experimentan sentimientos de amor sacrificial que traen satisfacción personal a sus vidas		
Los consejos de los líderes espirituales se consideran valiosos, por cuanto ellos son figuras de autoridad para los padres. A su vez, los consejos de los padres son importantes para los hijos, por cuanto son también figuras de autoridad respetables y dignas de ser obedecidas		
El liderazgo espiritual también es importante en asuntos de política pública educativa. Líderes <i>homeschoolers</i> , rectores de colegios cristianos y padres de familia consideran importante hacer presencia en debates, mesas técnicas y eventos específicos a nivel nacional en los cuales se discute acerca de la educación en el país, con el fin de defender sus principios y valores	Liderazgo espiritual	

Figura 38

Red temática 20: Principios fundacionales del homeschooling cristiano



Dentro de los principios fundacionales de este tipo de experiencia *homeschooler* en particular, se encuentra Dios, la Biblia, la familia nuclear, el amor sacrificial y el liderazgo espiritual. Para los cristianos, **Dios** no solamente es el “el Alfa y la Omega, principio y fin” de todas las cosas, según Apocalipsis 1:8 (*Santa Biblia*, 2015), sino también Aquél “que ha dado a su Hijo unigénito, para que todo aquel que en Él cree, no se pierda, mas tenga vida eterna”, como lo afirma Juan 3:16 (*Santa Biblia*, 2015). Además, Jesucristo es el único “mediador entre Dios y los hombres”, según 1 Timoteo 2:5 (*Santa Biblia*, 2015) y el único que “da la vida eterna”, según Juan 10:28 (*Santa Biblia*, 2015).

Estos principios son considerados el fundamento esencial de la educación cristiana, como lo afirma Diana: “lo más importante de la educación es aprovecharla para formarlos en el Señor”. Así, Dios no solamente “merece ser honrado y glorificado”, en palabras de Laura, sino que es la fuente de paz y tranquilidad que da fortaleza y confianza. Al referirse a su tarea como madre *homeschooler* cristiana, Laura comenta: “a mí el Señor me ha puesto paz/ yo me siento en paz, yo me siento tranquila con lo que hago...”.

Cuando los padres sienten frustración, autocrítica o deseos de no continuar adelante con el proceso de educar en casa, afirman “recibir una palabra de ánimo de parte de Dios” al igual que “nuevas fuerzas” para continuar haciéndolo. Dios se convierte en el motor y la fuerza vital del proceso de educación en casa desde una perspectiva bíblica cristiana.

El Señor me ha tenido que voltear a cabeza y decir así/ ‘mírame a mí/ tu hijo es único/ tú eres única/ entonces/ su educación es única/ no es como la de otros chicos’ (...) porque eso es frustrante y muchas veces he dicho/ ‘no puedo más/ lo voy a meter a un colegio’ y el Señor trae una persona/ un sueño/ una palabra que me dice/ ‘no/ si te dije que lo podías hacer/ lo puedes hacer’/ el Señor me ha sostenido hasta ahora [SS:] (Entrevista. Laura).

Algunos padres y madres de familia afirman que fue Dios mismo quien les indicó la manera en la que debían educar a sus hijos. Por tanto, su decisión provino como una inspiración divina y sobrenatural de Dios. Laura afirma al respecto: “yo sentí que el Señor me habló y me dijo/ ‘vas a educar a tus hijos de esta manera’ ”. “Si el Señor me lo dijo/ yo lo hago// quizás para otra mamá sea otra cosa/ pero para mí ha sido así”. Escuchar la voz de Dios y su dirección es importante para los padres educadores cristianos. Se entiende como una forma de sentir su voluntad y obedecerla; en últimas, un asunto “inspirado por Dios mismo”. Laura dice que “tenía todo el tiempo disponible y empecé a orarle al Señor como qué quería Él/ ¿cierto? y a empezar a pensar en ese tema del *homeschool*”.

Los padres educadores en casa cristianos buscan que sus hijos sean hombres y mujeres de bien, en concordancia con lo inspirado por Dios en la **Biblia**. En palabras de Laura: “yo quiero criarlos y educarlos para que ellos sean hombres de bien y traigan gloria al nombre de Dios ¿cierto?/ esto es lo principal/ que honren al Señor”. Igualmente, los logros académicos, artísticos y deportivos se atribuyen no solamente a los esfuerzos personales, sino también a “la gracia de Dios”, según Laura. Este reconocimiento a Dios como la fuente de toda la inspiración y quien permite el crecimiento y el reconocimiento público solo es posible en una persona creyente que viva su fe de manera sincera.

Así, la Biblia es considerada como la máxima autoridad y mejor referente teórico-práctico sobre el cual se fundamenta la educación en casa. Laura dice: “lo que siento es que hemos afirmado sus pies sobre la roca que es Jesucristo// ese ha sido mi plan principal”. Adicionalmente, considera importante “desarrollar el carácter desde la infancia”; es decir, “desarrollar los dones que el Señor les ha dado”.

La **familia nuclear** es también un principio fundacional de esta experiencia *homeschooler* y es la responsable principal de las decisiones en torno a qué se enseña, cuándo y cómo hacerlo. Este tipo de familia es aquella que tiene como núcleo al esposo, la esposa y sus hijos biológicos viviendo en el mismo hogar, y tipifica lo que hoy en día se llamaría “la familia ideal”, o una “familia funcional”. Pese a lo anterior, es cierto que en el mundo contemporáneo hay muchos tipos de familias que no se pueden desconocer; y que incluso, son reconocidas como “diversas” en el marco de esta experiencia.

Desde la primera familia nuclear establecida por Dios con Adán y Eva en el libro de Génesis, algunas referencias de textos bíblicos ejemplifican el modelo de familia nuclear. En Proverbios 4:3-4, Salomón escribe: “porque yo también fui hijo de mi padre, delicado y único delante de mi madre. Y él

me enseñaba, y me decía: retenga tu corazón mis razones, guarda mis mandamientos, y vivirás” (*Santa Biblia*, 2015). Pese a que en el relato bíblico Salomón fue hijo de David, quien tuvo varias esposas o conformó una familia polígama, el texto continúa siendo una buena referencia para describir no solamente la familia nuclear, sino también su tipo de relacionamiento: el padre que aconseja, la madre amorosa y el hijo que escucha la orientación de sus padres. Así, para los *homeschoolers* cristianos, el fortalecimiento de las relaciones intrafamiliares tiene lugar cuando hay una buena comunicación, y esta permite tanto la consolidación de una amistad familiar como una atmósfera de relacionamiento saludable y de confianza mutua.

El **amor sacrificial** por los hijos aparece también como un principio fundacional. Laura cuenta que, al no alcanzar el dinero para sus estudios universitarios, ella decidió renunciar a su deseo de hacerse profesional para dedicarse a sus hijos y “murió a ella para que sus hijos vivieran”. El amor sacrificial no es fácil, pero Laura dice que “vale mucho la pena”. Como un ejemplo de oración, dice en entrevista: “Señor/ ha valido la pena haber muerto y haber decidido quedarme aquí/ haber preparado a mis hijos para ti [SS:]/?”.

De igual manera, los rectores experimentan gran satisfacción personal al trabajar en sus instituciones con un alto sentido de compromiso y responsabilidad social, y al apoyar el proyecto de vida personal, misionero, artístico o deportivo de sus estudiantes a través de sus servicios de educación flexible. Diana expresa su satisfacción al decir: “eso ha sido maravilloso/ verlos luchar por sus sueños de deporte/ de ministerio y de artes/ y crecer/ y responder/ (...) eso me satisface increíblemente”.

En cuanto al **liderazgo espiritual**, se puede decir que el consejo, las charlas y las prédicas de los pastores cristianos con relación a la importancia de cuidar el corazón de los hijos es de alta valía. Esto debido a que son figuras de autoridad “respetables y confiables”, según Laura. Daniel lo expresa así: “en algunas charlas con nuestros pastores/ se hablaba del tema/ hace como unos trece años/ cuando asistíamos con un pastor que estaba aquí en Bogotá/ él nos explicó y nos gustó la idea”; también Laura opina de uno de sus pastores: “todo lo que él hablaba me parecía interesante/ me parecía bonito”, y también: “el Señor trajo a un hombre de Dios muy precioso a esta tierra y resulta que ellos hacían ‘escuela en casa’ con la nietecita/ (...) nos dio un montón de estrategias y de ideas”. En esencia, los *homeschoolers* cristianos consideran que los líderes espirituales dan consejos sabios que ayudan en la toma de decisiones. Sus palabras son recibidas de manera seria y sincera.

Los líderes *homeschoolers* y rectores de colegios cristianos en el país consideran importante estar involucrados en temas relacionados con las políticas públicas en materia educativa. Piensan que su vinculación y apoyo a redes o colectivos sociales es, en palabras de Diana, “fundamental para hacer

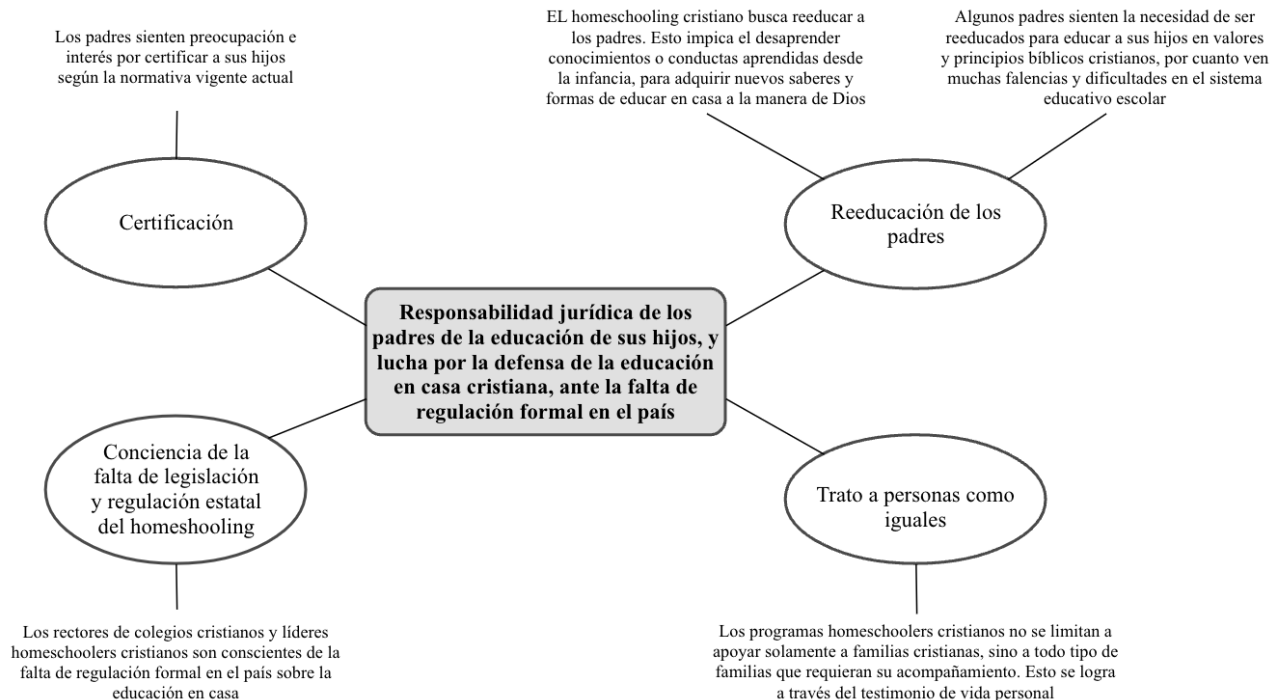
escuchar su voz”, “dignificar su condición e identidad religiosa” y “luchar a favor de los creyentes que comparten sus mismos principios y valores” para defender la educación cristiana.

6.4.3. Posicionamiento jurídico y cultural

Tabla 36

Posicionamiento jurídico y cultural del homeschooling cristiano

Temas básicos	Temas organizadores	Tema global
Los padres sienten preocupación e interés por certificar a sus hijos según la normativa vigente actual	Certificación	
El <i>homeschooling</i> cristiano busca reeducar a los padres. Esto implica el desaprender conocimientos o conductas aprendidas desde la infancia, para adquirir nuevos saberes y formas de educar en casa a la manera de Dios	Reeducación de los padres	<i>Responsabilidad jurídica de los padres de la educación de sus hijos, y lucha por la defensa de la educación en casa cristiana, ante la falta de regulación formal en el país</i>
Algunos padres sienten la necesidad de ser reeducados para educar a sus hijos en valores y principios bíblicos cristianos, por cuanto ven muchas falencias y dificultades en el sistema educativo escolar		
Los programas <i>homeschoolers</i> cristianos no se limitan a apoyar solamente a familias cristianas, sino a todo tipo de familias que requieran su acompañamiento. Esto se logra a través del testimonio de vida personal	Trato a personas como iguales	
Los rectores de colegios cristianos y líderes <i>homeschoolers</i> cristianos son conscientes de la falta de regulación formal en el país sobre la educación en casa	Conciencia de la falta de legislación y regulación estatal del <i>homeschooling</i>	

Figura 39*Red temática 21: Posicionamiento jurídico y cultural del homeschooling cristiano*

Con relación al posicionamiento jurídico y cultural de esta experiencia *homeschooler*, surgen aspectos relacionados con la certificación, la reeducación de los padres, el trato a las personas como iguales y la conciencia de la falta de legislación y regulación estatal de este fenómeno educativo.

Laura expresa su preocupación por la **certificación** al afirmar: “había ese afán/ (...) “pero ¿quién nos certifica?” (...) empezó esa presión”, misma que generó que “se perdiera el verdadero propósito”, el cual consistía en “enseñarles valores cristianos según la Palabra de Dios”. Esta preocupación puede ser evidencia de que los padres no quieren tener problemas legales, y que se preocupan por certificar la educación de sus hijos. Laura recuerda el caso de una amiga, también madre *homeschooler*: “me tocó ir a la Procuraduría/ porque/ casi que hubo ahí amenazas y todo para quitarle a la niña/ o sea/ fue una cosa muy fuerte la que vivió// y el proceso duró dos meses”.

Para salvaguardar legalmente a las familias en cuanto al asunto de la certificación, se han creado colegios o programas articulados con colegios que emiten constancias de estudios, certificaciones, e incluso ingresos al SIMAT (Sistema Nacional de Matrículas). Tal es el caso de un colegio virtual cristiano ubicado en la capital del país, el cual afirma en su página web que, si bien el *homeschool* no está legislado de manera explícita, ellos tienen “la facultad de proveer al estudiante el acta de grado y el diploma de bachiller”, sin ahondar en los detalles.

Otra iniciativa que se ofrece en Colombia es una plataforma educativa para educadores en casa que considera tres tipos de matrícula, según su página web: la primera es la “plataforma libre”, en la cual se puede hacer uso libre de todos los recursos de manera espontánea y autónoma; la segunda es tipo “validación” en la cual se les da un certificado no oficial que hace constar que el niño o la niña puede comenzar a estudiar en tal grado, y la última, que es con registro en SIMAT. Para este último caso, la empresa hace convenio con una institución educativa que le permite tener su registro en el SIMAT y que realiza sus exámenes de validación de conocimientos para certificar algún grado escolar.

La educación en casa viene a vista también como un asunto de **reeducación de los padres**; es decir, un proceso en el que ellos mismos tienen que desaprender cosas aprendidas desde la infancia, y tomar nuevos elementos de la enseñanza que les permita educar en casa de una manera diferente (a la que ellos aprendieron). Ester dice: “se basa más en un trabajo de reeducación de los papás que/ de los mismos niños/ porque dicen/ ‘no me le pongas tareas/ no me le exijas/ no quiere horarios/ cuando no quiero no los llevo’ ”.

Algunos padres sienten la necesidad de ser reeducados para “poder educar a sus hijos según la voluntad de Dios”. Esto debido a que ven muchas falencias y dificultades en la escolaridad. Al respecto, Daniel dice que “es la realidad actual de lo que uno ve en las aulas/ digamos que por noticias/ por comentarios de otras personas/ uno se da cuenta que el sistema tiene muchas falencias académicas/ y a nivel de formación/ de valores”. Por esto, sienten el compromiso y la responsabilidad de cuidar, proteger y enseñarles a sus hijos valores y principios bíblicos.

Adicionalmente, los padres reciben capacitaciones y charlas sobre la manera más adecuada de administrar su tiempo en casa. Daniel dice del programa *homeschool*: “ellos nos dieron una capacitación a nosotros que duró una semana/ fueron más o menos diez horas/ dos horas diarias/ AVeh/ tocando varios aspectos/ no solo manejar la plataforma”.

Esos otros aspectos, en esencia, tienen que ver con las motivaciones que acompañan la elección, así como las consecuencias de la misma. En este sentido, según Abuzandah (2021), la revisión de la literatura estableció que “la religión y la moralidad, la necesidad de alinear los valores personales con los valores ambientales y sociales, y la violencia escolar y el hacinamiento fueron las razones principales para que los padres eligieran la educación en el hogar” (Abuzandah, 2021).

El “testimonio de vida personal”, según Ester, se considera muy importante; es decir, no se trata tanto de hablar, sino de mostrar, a través de una vida personal de integridad y santidad, que realmente hay coherencia entre lo que se piensa, se dice y se hace. Particularmente este programa fomenta el **trato a las personas como iguales**. Esto quiere decir que su servicio no se limita a personas cristianas únicamente, sino a todo tipo de personas que soliciten este acompañamiento. Se procura tener cuidado

y respeto por las personas, en un ambiente de amor y aceptación que evidencia el carácter, la misericordia y la bondad de Cristo. En este sentido, Ester comenta: “no voy a coger a la persona a bibliazos ¿sí? porque ¿dónde está el amor de Dios y la misericordia?/ si todos somos iguales para Dios”.

Aunque la educación en casa ha adquirido relevancia internacional, especialmente en los países occidentales, su situación jurídica sigue siendo muy fragmentada e inestable, y en general, los *homeschoolers* cristianos tienen **conciencia de la falta de legislación**. Hoy en día, esta práctica se considera una alternativa legal a la educación formal tradicional en muchos países, aunque con diferentes formas de regulación. Por ejemplo, “la educación en casa está permitida en Sudáfrica (Olatunji, 2021), Israel (Guterman & Neuman, 2017; Pearlman-Avni & Grayevsky, 2019), Indonesia (Purwaningsih & Fauziah, 2020), Italia (Chinazzi, 2020; Di Motoli, 2019; Giovanelli & Piromalli, 2021), Polonia, República Checa y Eslovaquia (Paciorkowski, 2014; Kostelecká, 2012)” (Chinazzi, 2023, p. 36).

Diana, rectora, comenta al respecto: “acuérdate que aquí no está aprobado todavía el *homeschooling* (...) la ley no lo permite/ por eso no se presenta así/ sino como un programa flexible”. Esta misma rectora de un colegio cristiano tiene un perfil académico y profesional reconocido, y afirma estar vinculada a temas de gobierno. Menciona que no solamente participa en una asociación de colegios cristianos de Colombia, sino también en diferentes eventos nacionales en los cuales se discuten asuntos de política educativa.

Desde su rol, afirma que es conocedora de la ley y que sabe del interés cada vez más creciente del MEN por avanzar hacia otros modelos de educación híbrida. De igual manera, reconoce que dentro de las ofertas educativas que puedan llamarse virtuales hay muchos desaciertos, lo cual ensombrece el panorama de la educación virtual en Colombia. No obstante, destaca que hay muchas iniciativas de educación virtual exitosas también.

Lo anterior recuerda que el Tribunal Supremo de Estados Unidos dictaminó que la oración y las reuniones bíblicas que tenían lugar en las escuelas públicas eran inconstitucionales. Esta sentencia se dictó en 1962 y 1963, antes de promulgar la Ley de Educación Primaria y Secundaria de 1965 (Archer, 2000). Esta ley fue crucial para unir las escuelas públicas y religiosas a través de la ayuda concedida a los niños necesitados, independientemente de la escuela a la que acudieran. Debido a esto, la sentencia animó a muchos cristianos evangélicos a iniciar simposios de educación en casa, lo que a su vez “transformó la educación en casa de la faceta instructiva a una cuestión religiosa” (Archer, 2000). Esto condujo a la aparición de un movimiento moderno de educación en casa a partir de un movimiento cristiano conservador, después de que las familias se retiraran de los sistemas escolares públicos “por la cuestión de la oración” (Isenberg, 2007; Neal, 2006).

6.4.4. Formas de organización

6.4.4.1 Relación espacio-tiempo.

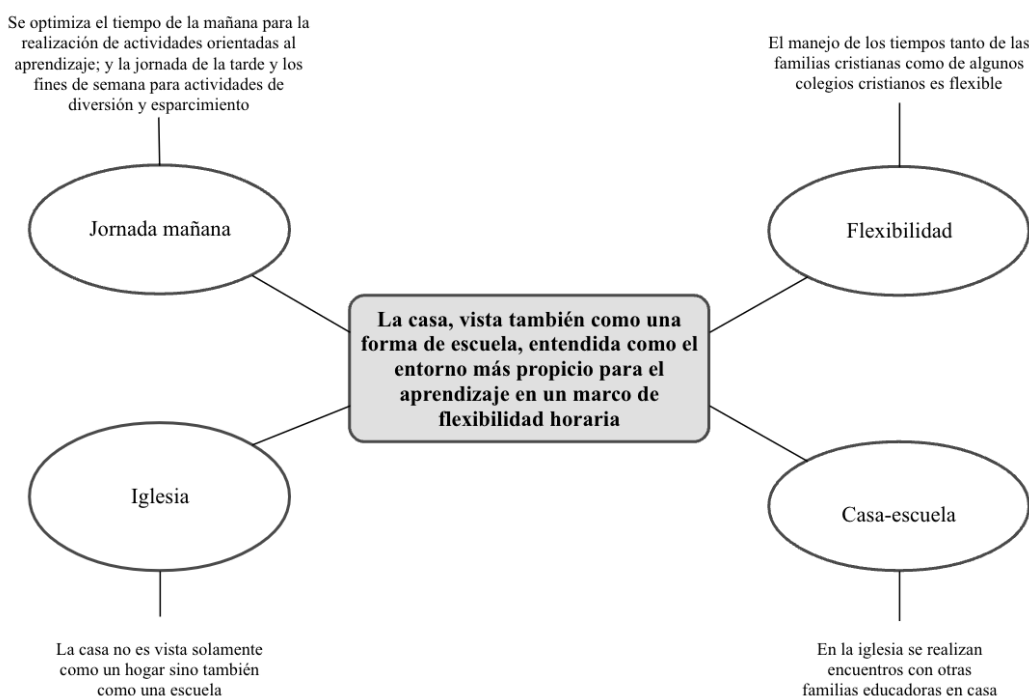
Tabla 37

Formas de organización – Relación espacio-tiempo del homeschooling cristiano

Temas básicos	Temas organizadores	Tema global
Se optimiza el tiempo de la mañana para la realización de actividades orientadas al aprendizaje; y la jornada de la tarde y los fines de semana para actividades de diversión y esparcimiento	Jornada mañana	<i>La casa, vista también como una forma de escuela,</i>
El manejo de los tiempos tanto de las familias cristianas como de algunos colegios cristianos es flexible	Flexibilidad	<i>entendida como el entorno más propicio para el aprendizaje</i>
La casa no es vista solamente como un hogar sino también como una escuela	Casa-escuela	<i>en un marco de flexibilidad horaria</i>
En la iglesia se realizan encuentros con otras familias educadoras en casa	Iglesia	

Figura 40

Red temática 22: Formas de organización - Relación espacio-tiempo del homeschooling cristiano



En cuanto a la relación espacio-tiempo, aparecen asuntos relacionados con la jornada mañana, la flexibilidad, la casa-escuela y la iglesia.

Se optimiza la **jornada mañana** para estudiar los contenidos de la plataforma. Algunos estudiantes van a la sede y otros reciben asesorías de manera remota. Ester comenta: “yo estoy en la sede todos los días de 8 am. a 1 pm. y con las familias tengo una membresía/ antes de pandemia era de dos días hacia adelante”. Diana también dice: “de 6:40 am. a 3:30 pm. de bachillerato// y primaria/ de 7 am. a 2:40 pm.”. Esta jornada recuerda el sistema lancasteriano inglés, en el cual “los profesores se reunían en las primeras horas de la mañana con los monitores para darles las instrucciones del día, y ellos a su vez les enseñaban más tarde al resto del alumnado” (Ordóñez, 2011, p. 20).

En cuanto a la **flexibilidad**, Lorena dice que “aprender a administrar el tiempo en casa es difícil” por la multitud y la diversidad de tareas, y también porque “hay muchas cosas por hacer”. Comenta que “hay semanas que a mí me toca salir mucho al médico/ a los exámenes/ a recoger las fórmulas/ a esto/ lo otro// entonces ese tipo de cosas atrasan todo”.

Hay colegios cristianos que han tenido estudiantes ausentes por un mes. Para estos casos, ellos deben ponerse al día con sus asignaciones académicas y conectarse a las clases de manera permanente. Diana afirma: “ellos cumplen con conexiones/ o con unos requisitos de tarea/ AVeh/ obviamente cumplen con evaluaciones en línea/ AVeh/ hemos tenido poquitos casos/ pero sí los hemos tenido/ y lo hemos logrado/ gracias al Señor”.

Los padres de familia educadores en casa cristianos organizan sus horarios de maneras distintas. Daniel dice que su hija, por ejemplo, “no distingue domingo de lunes”. La dimensión del tiempo “se pierde” por cuanto no hay una diferencia marcada entre los días de la semana. Para la niña, en su experiencia personal del tiempo, todos los días son iguales. Por ello, es fácil sentarse con ella un fin de semana a estudiar. La flexibilidad otorga libertad y buen ánimo. Al respecto, Daniel afirma:

Lo fácil es como la flexibilidad/ porque hubo un tiempo en que/ mi hija estuvo hospitalizada ocho días y pues no teníamos como el apuro de que “¡ay! está perdiendo la clase” ¿no? / el semestre anterior nos fuimos dos semanas de vacaciones/ y adelantamos los contenidos/ pero sin presiones (Entrevista. Daniel).

Con relación a los espacios, hay referencias de que en la casa se adapta un lugar específico como un ambiente escolar bastante similar al de la educación tradicional. A este se le llama **casa-escuela**; es decir, “una habitación de la casa solo para estudiar// un salón/ con tablero/ con pupitre/ con los cuadernos// es un salón”, en palabras de Rosa. Para Laura, “la casa está llena de papeles por todo lado/ de carteleras por todo lado/ de pegatinas por todo lado/ porque esa es la manera en que aprende ¿cierto? entonces esto no parece un hogar/ parece una escuela [SS:] (risas)”.

Lo anterior recuerda las “*dame schools*” (escuelas de damas) americanas, que consistían en orientar a niños en alfabetización básica, conocimientos numéricos y religión, de modo que los niños pudiesen estar por fuera de su propia casa (pero en otras casas) por una parte del día, de tal manera que los padres pudiesen trabajar. Normalmente las clases eran orientadas por mujeres en sus propias cocinas o salas, y fue un tipo de escuela muy común del siglo XVII al siglo XIX (McShane, 2021, p. 32). Las “*cottage schools*” (escuelas cabaña) también emergieron de familias que unían fuerzas para ofrecer instrucción a grupos de niños en casas o en sótanos de iglesias, y tuvieron sus raíces hace alrededor de 100 años como formas de escolarización informal en la frontera americana donde había muchos niños. Algunas escuelas cabaña permanecen hasta el día de hoy con variaciones en sus niveles de organización y formalidad; algunas incluso cumplen con la definición de educación en casa híbrida y otras no (McShane, 2021, p. 32).

Hay otros currículos más enfocados en la “escolarización en casa” como afirma Ester, puesto que presentan contenido de manera sistemática y organizada, evaluaciones, libros de texto en físico que son enviados a la casa y clases pregrabadas con un enfoque tradicional de la enseñanza. Se considera ventajoso el hecho de que implique para los padres y sus hijos un aprendizaje de herramientas virtuales, puesto que la interacción y la administración de los recursos se logra a través de una plataforma virtual. Según sus sitios web oficiales, todo su contenido es en inglés, por lo cual, cuando se ofrece en un país hispanohablante, como Colombia, el currículo se ofrece como bilingüe.

Las escuelas en casa híbridas cristianas pueden ser misionales (evangélicas) o de pacto (de discipulado). Las escuelas misionales ven su objetivo como evangelístico, lo cual indica que desean llegar a no creyentes de tal forma que sus “almas sean atraídas a Cristo”. Mientras tanto, las escuelas de pacto o de discipulado buscan crear un ambiente rico y seguro para una comunidad de familias que comparten los mismos valores. Con frecuencia, estas últimas requieren que los padres firmen una declaración de fe escolar para afirmar que comparten sus principios. Los padres regularmente asisten a una iglesia e incluso a veces dan referencias de su pastor (McShane, 2021, pp. 61-62). Al respecto, Lorena afirma: “mi vida gira en torno de todo lo que yo debo de hacer/ mis hijos/ mi esposo/ la iglesia/ la casa”.

Aliaga (2017) prefiere el término “educación” apelando al significado de proceso permanente de formación, y la expresión “en el hogar” como el espacio amoroso mejor preparado para sembrar y lograr aprendizajes significativos, sin temores y sin restricciones inexplicables. Según ella, los miedos y las prohibiciones podrían ser “la disciplina rígida, la permanente evaluación cuantitativa y competitiva, los uniformes, las salas de clases como único espacio para aprender, la entrada a la misma hora de cada día, y el trabajo académico dispuesto desde la autoridad ministerial o docente” (Aliaga, 2017, p. 26).

6.4.4.2 Componente didáctico.

Tabla 38

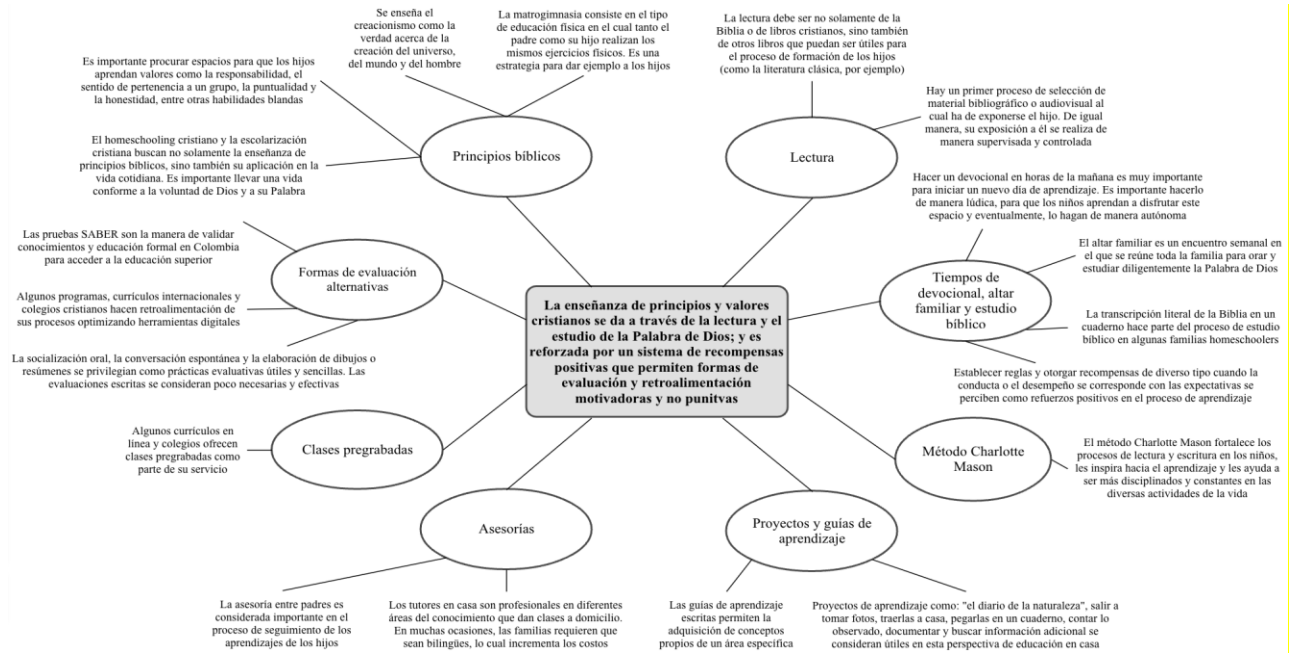
Formas de organización – Componente didáctico del homeschooling cristiano

Temas básicos	Temas organizadores	Tema global
<p>El <i>homeschooling</i> cristiano y la escolarización cristiana buscan no solamente la enseñanza de principios bíblicos, sino también su aplicación en la vida cotidiana.</p> <p>Es importante llevar una vida conforme a la voluntad de Dios y a su Palabra</p>	Principios bíblicos	<p><i>La enseñanza de principios y valores cristianos se da a través de la lectura y el estudio de la Palabra de Dios; y es reforzada por un sistema de recompensas positivas que permiten formas de evaluación y retroalimentación motivadoras y no punitivas</i></p>
<p>Es importante procurar espacios para que los hijos aprendan valores como la responsabilidad, el sentido de pertenencia a un grupo, la puntualidad y la honestidad, entre otras habilidades blandas</p>		
<p>Se enseña el creacionismo como la verdad acerca de la creación del universo, del mundo y del hombre</p>	Lectura	
<p>La matrogimnasia consiste en el tipo de educación física en el cual tanto el padre como su hijo realizan los mismos ejercicios físicos. Es una estrategia para dar ejemplo a los hijos</p>		
<p>La lectura debe ser no solamente de la Biblia o de libros cristianos, sino también de otros libros que puedan ser útiles para el proceso de formación de los hijos (como la literatura clásica, por ejemplo)</p>	Tiempos de devocional, altar familiar y estudio bíblico	
<p>Hay un primer proceso de selección de material bibliográfico o audiovisual al cual ha de exponerse el hijo. De igual manera, su exposición a él se realiza de manera supervisada y controlada</p>		
<p>Hacer un devocional en horas de la mañana es muy importante para iniciar un nuevo día de aprendizaje. Es importante hacerlo de manera lúdica, para que los niños aprendan a disfrutar este espacio y eventualmente, lo hagan de manera autónoma</p>		
<p>El altar familiar es un encuentro semanal en el que se reúne toda la familia para orar y estudiar diligentemente la Palabra de Dios</p>		
<p>La transcripción literal de la Biblia en un cuaderno hace parte del proceso de estudio bíblico en algunas familias <i>homeschoolers</i></p>		
<p>Establecer reglas y otorgar recompensas de diverso tipo cuando la conducta o el desempeño se corresponde con las expectativas se perciben como refuerzos positivos en el proceso de aprendizaje</p>		

El método Charlotte Mason fortalece los procesos de lectura y escritura en los niños, les inspira hacia el aprendizaje y les ayuda a ser más disciplinados y constantes en las diversas actividades de la vida	Método Charlotte Mason
Proyectos de aprendizaje como: " <i>el diario de la naturaleza</i> ", salir a tomar fotos, traerlas a casa, pegarlas en un cuaderno, contar lo observado, documentar y buscar información adicional se consideran útiles en esta perspectiva de educación en casa	Proyectos y guías de aprendizaje
Las guías de aprendizaje escritas permiten la adquisición de conceptos propios de un área específica	
Los tutores en casa son profesionales en diferentes áreas del conocimiento que dan clases a domicilio. En muchas ocasiones, las familias requieren que sean bilingües, lo cual incrementa los costos	Asesorías
La asesoría entre padres es considerada importante en el proceso de seguimiento de los aprendizajes de los hijos	
Algunos currículos en línea y colegios ofrecen clases pregrabadas como parte de su servicio	Clases pregrabadas
La socialización oral, la conversación espontánea y la elaboración de dibujos o resúmenes se privilegian como prácticas evaluativas útiles y sencillas. Las evaluaciones escritas se consideran poco necesarias y efectivas	Formas de evaluación alternativas
Algunos programas, currículos internacionales y colegios cristianos hacen retroalimentación de sus procesos optimizando herramientas digitales	
Las pruebas SABER son la manera de validar conocimientos y educación formal en Colombia para acceder a la educación superior	

Figura 41

Red temática 23: Formas de organización - Componente didáctico del homeschooling cristiano



Dentro del componente didáctico de esta experiencia se destacan ocho aspectos; el primero es la enseñanza de **principios bíblicos**. En algunos colegios, por ejemplo, hay materias orientadas a la “vida cristiana” o a la “educación en la fe”; esto es, asignaturas que reflexionan sobre la importancia de llevar una vida que glorifique el nombre de Dios.

Adicional al estudio bíblico regular, algunas familias muestran interés por aprender áreas afines que les sirvan como herramientas para entender la Biblia. La familia de Rosa, por ejemplo, está interesada en un curso de hebreo orientado por una institución americana. Con esta institución no solamente buscan fortalecer el tema del hebreo, sino también del inglés y las habilidades tecnológicas. Rosa comenta al respecto que el próximo año “nos vamos a inscribir/ porque dan clases de inglés/ de hebreo/ de informática”.

Rosa también considera que el ser educada en casa le ha ayudado a crecer en su relación con Dios y con toda su familia. Esto ha traído consigo un sentimiento de bienestar, gozo y paz. En sus palabras, “casi toda la mañana nos dedicamos a leer la Palabra/ a hablar/ a aprender/ y eso es lo chévere/ me puedo sentar a charlar con mi mamá/ desahogarme/ leer la Palabra/ y entenderla bien”.

Esta niña expresa de manera genuina desear “ser una mujer de Dios”. Reflexiona sobre su vida cotidiana y las prioridades de los seres humanos. Afirma que no quiere dedicarse “a las cosas de este mundo” por considerarlas “vanas” en comparación con el privilegio de vivir una vida que glorifique a Cristo, el regalo de su salvación y la eternidad.

Entre los valores enseñados en casa también se encuentran el saludar, el despedirse y los modales en general. Daniel le enseña a su hija a “saludar a los vecinos/ saludar en la tienda/ despedirse/ dar las gracias/ eso fue como las primeras cosas que pudimos hacer”, porque, según él, todos los trabajos requieren “habilidades relacionadas con la ética y la moral”. Para Ester, por su parte, es importante que los hijos no solamente “logren un conocimiento disciplinar de las áreas”, sino también que “aprendan valores como el sentido de la responsabilidad, la puntualidad, la honestidad y otras habilidades blandas”.

Hay ciertas limitaciones y restricciones en el contenido al que se puede exponer el hijo, bien sea de tipo bibliográfico (como libros, revistas o periódicos), así como de tipo audiovisual (podcasts, programas de televisión o películas). La selección de los materiales es realizada por el padre o la madre de familia primero, y la exposición a ellos se hace de manera supervisada y controlada. Liliana, por ejemplo, dice que “hay cosas que definitivamente no se le permiten ¿cierto? / lo mismo con las películas/ hay cosas que yo le digo/ ‘no/ esta no porque esto no va a contribuir para el beneficio tuyo’ pero hay muchas películas que él puede ver y es más fácil enseñarle ‘esto está bien’ o ‘esto no está bien’ ”.

El creacionismo se enseña como la verdad del origen del mundo y del hombre. En contraposición a esta postura, se enseña la doctrina del evolucionismo, “carente de sustento científico y bíblico para explicar el origen de las cosas tal y como las conocemos ahora”, en palabras de Ester. Reitera: “la educación como tal es muy bibliocéntrica (...) es la sustentación bíblica del enfoque creacionista”.

Liliana explica también cómo enseña matrogimnasia, que es la educación física “acompañada de padres”. No es solamente: “mande el niño a brincar”, sino: “brinca papá y brinca el niño también”, explica la misma mamá. Esto sustentado en que “la palabra que el Señor nos dio fue ‘Él hará volver los corazones de los padres a los hijos y el corazón de los hijos a los padres’ ”. Con relación a este versículo de Malaquías 4:6, Liliana comenta que siente que Jesús le decía algo como: “tú como padre/ primero tienes que bajar al nivel del niño/ porque es tu corazón el que se va a volver al corazón del niño/ no es del niño al tuyo”.

En segundo lugar, aparece la **lectura**; y no solamente limitada a la Biblia o libros cristianos, sino a otros textos para que el niño esté expuesto a varias formas distintas de pensar y concebir el mundo. Liliana afirma al respecto: “yo no lo limito/ solo literatura cristiana ¿cierto? / hemos leído libros de ‘Los grandes héroes de la fe’ como el de ‘Érika’/ pero/ yo no lo limito porque él tiene que aprender a descubrir cosas”. Además, es importante desarrollar el hábito de la lectura autónoma y automotivada, como lo explica Lorena de su hijo: “él entra al cuarto y lee/ se pone a leer solito/ o si yo le digo que escriba alguna cosa/ él la escribe// pero también ese proceso de la lectoescritura fue algo muy de él/ que él quiso empezar”. Esto debe “generar gozo y placer” y deben fijarse metas claras sobre tiempo de dedicación diaria a las tareas. Rosa habla de su rutina de lectura, así: “yo tengo/ media hora o una hora diaria para

leer/ leerme un capítulo/ por ejemplo el ‘Progreso del peregrino’ / tiene 15 capítulos/ y yo más o menos me leo la mitad de un capítulo diario”.

La lectura no solamente desarrolla hábitos de organización personal de estudio, sino que además promueve espacios de interacción y cercanía con la familia. Por esta razón, es importante que la bibliografía que se adquiera para el aprendizaje de los niños sea buena y legal; es decir, no se “piratean” recursos y se procura el respeto por los derechos de autor. Al respecto, Lorena afirma: “nosotros tratamos de que todo lo que compramos sea legal ¿cierto?/ de no estar pues comprando/ pues pirateando cosas/ como que/ “AVeh/ yo vi un libro por la academia/ lo voy a bajar porque es pirata/ ‘no’ ”.

En tercer lugar, surgen comentarios y explicaciones en torno a los **tiempos de devocional, altar familiar y estudio bíblico**. Una estrategia para hacer el “devocional” en la mañana se llama “correo celestial”. Explica Liliana que “es una cartelera de la cual salen dos manos que representan las manos de Dios, que portan a diario un proverbio”. Se espera que los niños “vayan al correo a leer y a meditar en ese proverbio”. Es una forma lúdica de enseñarles a orar en la mañana, y Liliana la acompaña con una reflexión basada en preguntas: “¿cuál es el tema del proverbio que estás leyendo? / ¿cuál es la palabra relevante? / ¿cuál es el mandamiento? / ¿cuál la promesa? / ¿cómo aplicas esta porción a tu vida?”.

Rosa también tiene una rutina diaria de ‘devocional’, oración, ayuno y estudio de la Palabra: “siempre oro y estudio la Palabra con mi mamá/ cuando comenzamos a estudiar de 8 am. a 9 am./ o lo hago sola tres veces a la semana/ me levanto/ oro/ y leo la Biblia yo”.

Los padres cristianos consideran que enseñarle a sus hijos a “alimentar el espíritu es y debe ser siempre una prioridad”. Hacer devocionales a diario y “pasar buenos tiempos con Dios” fortalece su cuerpo y su ser interior, a la vez que les ayuda en sus procesos de lectoescritura y de aprendizaje. Liliana le dice a su hijo con frecuencia: “si tú tienes tiempo para alimentar tu carne ¿cómo no vas a tener tiempo para alimentar tu espíritu?”.

El ‘altar familiar’ es un encuentro semanal común entre los *homeschoolers* cristianos. Es un espacio en el que la familia completa se reúne para hablar de la Palabra de Dios, estudiarla, meditarla y orar todos juntos. Rosa cuenta de su altar familiar que: “en la reunión en la que compartimos la Palabra está mi mamá, están varias amiguitas/ está la esposa de un tío mío/ está el tío/ está una tía/ mi abuela/ mi bisabuela”.

El ‘estudio bíblico’ es tan valorado e importante para las familias cristianas *homeschoolers* que, en este caso en particular, la niña se dedica todos los sábados en la mañana a leer la Biblia y a transcribirla de manera literal en un cuaderno. El ejercicio no solamente se percibe positivo para leerla, sino también para aprenderla de memoria y recordarla permanentemente. También ayuda a la adquisición de buena ortografía, puntuación y aspectos útiles en cuanto a redacción (gramática, uso del lenguaje, léxico, entre

otros). Rosa cuenta que los sábados por la mañana “yo con mi mamá/ AVeh/ nos sentamos en la mesa/ y yo transcribo la Palabra/ y estudio ya por la tarde”.

Lo anterior coincide con el primero de los tres enfoques de planes de estudio planteados por Abuzandah (2021) con relación a las técnicas de educación en casa que variaron entre los padres y otras partes interesadas de control, que guían las técnicas de escolarización del alumno en casa. Estos tres planes de estudios “incluían los programas escolares predecibles y la transcripción de libros o material documental de diversa naturaleza; planes de estudios con fines de lucro con beneficios y objetivos individuales para el alumno; y los ‘no escolarizados’ que no seguían ningún programa ni plan de estudios prescrito” (Abuzandah, 2021, p. 24).

En este tipo particular de *homeschool* son valorados tanto el establecimiento de reglas como el acuerdo de un sistema de negociación de recompensas que sirvan como refuerzo positivo en el proceso de aprendizaje y en la adquisición de buenas conductas. Liliana le decía a su hijo: “por cada cajón que tú cumplas/ tienes 5 minutos de computador” y “si me haces ‘extras’ te doy 5 minutos más”, entonces “él se iba ganando su tiempo en el computador para jugar/ cumpliendo con sus deberes”.

En cuarto lugar, aparece el aprendizaje del **método Charlotte Mason**, el cual se relaciona con la naturaleza, implica tiempos de estudio cortos y con pausas intermedias de descanso o cambio de actividades. Esto garantiza un período de concentración y atención mayor en los niños. También se basa en lectura y es de mucha disciplina. Lorena y Liliana opinan con relación a esta metodología lo siguiente:

- actividades más cortas para que el niño se pudiera concentrar más (...) no darle como dos horas de matemáticas/ una hora de matemáticas/ sino, darle 20 minutos de matemáticas/ y después vamos a hacer algo de arte/ después vamos hacer algo de lectura/ (...) para un niño pequeño son dos horas y media con bloques de descanso/ entonces es bonito (Entrevista. Lorena).
- es de muchísima disciplina esa metodología (Entrevista. Liliana).
- sacábamos una hora al día/ y era la hora de lectura// entonces él tomaba 20/ 30... (...) y después de leer/ venía el tiempo de narrar lo que había leído o de escribir lo que había leído/ o de dibujar (Entrevista. Liliana).

Desde la teoría, el método Ambleside es una filosofía basada en los escritos de Charlotte Mason, una educadora inglesa de finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Este método incluye un compromiso profundo con las grandes obras de la literatura, un enfoque riguroso hacia algunas áreas disciplinares como las matemáticas, la gramática y los idiomas, y un ambiente escolar que nutra y cultive a los niños como seres humanos completos que los preparen en la formación de hábitos y que incentive

la imaginación moral. Según este método, el maestro y el estudiante trabajan juntos para la comprensión de los textos literarios (McShane, 2021, p. 30).

En quinto lugar, también emergen en los discursos asuntos sobre los **proyectos y guías de aprendizaje**, como el “diario de la naturaleza” o el “lapbook”. Liliana explica del diario que “salíamos/ hacíamos el recorrido y luego plasmábamos con pinturas en acuarelas ¿qué fue lo que más te gustó del recorrido de hoy? entonces fue una planta/ fue una lagartija/ ¿qué fue lo que te llamó la atención?”; y del “lapbook” comenta que “ya está muy ajadito porque tiene muchos años// es algo así como una carpeta llena de mucho material/ un friso con “datos curiosos” / es muy grande/ también tiene un rompecabezas/ es grande”.

Rosa, por su parte, habla de las guías de aprendizaje: “una tía mía/ que es profesora/ nos da el pensum/ nos manda guías/ yo trabajo con mi tía/ ella me da el tema y me deja unas guías que yo tengo que hacer en la semana/ y traérselas dentro de ocho días”.

En sexto lugar, se habla de las **asesorías**, las cuales son valoradas al facilitar la comprensión de la construcción de un proyecto de familia. Esta idea de pensarse la familia como un “todo” cohesionado y trabajando en equipo va mucho más allá de elegir un currículo determinado y seguirlo con rigor metodológico únicamente. Ester cuenta que:

son más de 800 familias en estos nueve años las que he asesorado// ¿por qué considero importante la asesoría? porque la decisión de educar en casa no es simplemente adquirir un currículo/ sino construir un proyecto en familia// es construir los fundamentos de lo que es el proyecto (Entrevista. Ester).

En este sentido, Baker (2021) menciona que algunas antiguas profesoras de su estudio sentían que no estaban preparadas para enseñar individualmente y que no se les enseñó a mirar a un niño y evaluar sus necesidades exactas, en contraposición a enseñar a toda una clase llena de niños. Las madres profesoras que habían sido maestras a menudo se describían a sí mismas como ‘encasilladas’ y que necesitaban ‘desescolarizar’ o ‘desaprender’ para enseñar correctamente a sus propios hijos. No porque no puedan separar a la madre de la maestra profesional, sino porque, para ellas, su formación no está a la altura de la tarea. Puesto que se formaron para enseñar en una institución que, en su opinión, no sirve a sus hijos, su formación se considera irrelevante y un obstáculo que hay que superar. En lugar de infundir confianza, los antecedentes en educación formal parecen aumentar las dudas, las inseguridades y la presión (Baker, 2021, p. 82).

Recibir y dar asesorías a padres de familia tiene beneficios y conlleva consecuencias de diverso tipo. Están estrechamente ligadas a la toma de decisiones serias y contundentes. El proyecto de ‘educar en casa en familia’ no es algo que todos “hagan de manera similar”, en palabras de Ester. Es necesario

“tomarse el tiempo para pensar si se quiere hacer” y tomar la decisión más conveniente según las particularidades, necesidades y preferencias de cada familia. Ester comenta que ha visto “el beneficio de recibir esas asesorías ya sea para decir “sí” o para decir “no”, y también ha visto en la asesoría “la oportunidad de conocer y hacer un diagnóstico/ de hecho/ así lo he llamado ‘De-diagnostic’ ”.

Esto recuerda que la popularidad generalizada de las redes sociales como espacio para establecer relaciones parentales se atribuye a la erosión de las redes familiares tradicionales y a la pérdida de fuentes familiares y locales de asesoramiento y apoyo (Johnson, 2015). La investigación sugiere que los blogs y la participación más amplia en las redes sociales pueden concebirse de forma compleja en relación con el trabajo de cuidados. Según Johnson (2015), varios estudios han demostrado la forma en que las madres se conectan a internet para apoyar el cuidado de sus propios hijos mediante la búsqueda de consejos relacionados con la salud, la crianza y el desarrollo (Johnson, 2015). También pueden utilizar internet para subvertir las narrativas de la buena maternidad, quejándose de sus familias y de las tareas domésticas, parodiando sus vidas y celebrando el inconformismo (Pedersen & Smithson, 2013).

Al contribuir con estas conversaciones, tanto con apoyo práctico como emocional, las madres se cuidan unas a otras y, por extensión, a las familias de los demás (Madge & O’Connor, 2006). A través de esta práctica, las relaciones de cuidado recíproco se desarrollan en línea a medida que las mujeres construyen redes de apoyo, creando una identidad de pertenencia en diferentes entornos virtuales (Jang & Dworkin, 2014). Las madres también pueden conectarse en línea cuando subvierten normas sociales más amplias, con el fin de encontrar espacios alternativos de pertenencia. Un ejemplo de ello son los blogs de educación en el hogar (Jolly & Matthews, 2017).

Con relación esto, Daniel dice: “la capacitación era para hacernos conscientes de a qué nos estábamos metiendo ¿sí?/ hay cosas muy interesantes/ hay retos grandes para aprender a conocer a su hijo// no todos los niños aprenden de la misma manera”.

En resumen, con relación a los procesos de formación y reeducación de los padres, los asesores pedagógicos se toman el tiempo de acompañarlos y hacerles tomar conciencia del tipo de decisión que están tomando. Los tutores en casa llegan a aportar desde otras perspectivas y a suplir algunas necesidades específicas. Ester comenta que el tutor llegaba a suplir “esas partecitas que no podía suplir de pronto mamá o papá// sin desconocer que los papás seguían siendo los administradores de la educación/ siempre”.

Para Williams (2000), “los padres con buenas intenciones que carecen del saber-hacer, del tiempo o de los recursos para ser profesores efectivos -o aún peor, padres que de hecho tienen motivos equivocados para mantener a sus hijos por fuera del colegio-, les impedirán desarrollar habilidades sociales necesarias para la vida y tener una educación decente” (Williams, 2000, p. 90).

También existen tutores en casa de tiempo completo; es decir, docentes en diferentes áreas dedicados exclusivamente a dar clases personalizadas a domicilio. Su número estimado de clases diarias “es 5 horas/ y pueden llegar a ganar entre \$2’200.000 y \$2’600.000 pesos colombianos”, afirma Ester. El costo puede deberse también a que “necesitan ser bilingües” y tener entrenamiento específico en el programa *homeschooler* que acompañan. De aquí que sea evidente y comprensible que no todas las familias puedan acceder a este tipo de educación y red de tutores. Esta es una forma de tercerización de la enseñanza, en tanto prefieren pagarle a otros que hacerlo ellos mismos. Ester dice que “ese discurso sobre los hijos es complejo/ y todavía más cuando una familia dice/ ‘quiero educar en casa/ pero no lo quiero hacer directamente/ no tengo paciencia/ hazlo tú’ ”.

En cuanto a las **clases pregrabadas**, que aparecen en séptimo lugar, algunos currículos en línea tienen el reto de actualizar sus contenidos (especialmente después de la pandemia). Ester comenta sobre un currículo cristiano americano adaptado para el contexto colombiano que “ellos han venido modernizando algunos de los videos/ porque había unos ya viejitos/ los han vuelto a grabar con nuevas tecnologías/ en clases de ciencias están usando modelaciones 3D/ son clases muy bien hechas// los videos salen del colegio presencial que existe en la Florida”.

Las clases virtuales pregrabadas son videos que se publican en aulas virtuales que hacen parte de currículos digitales más grandes. Buscan no solamente la exposición de temáticas específicas, sino también que los estudiantes se sientan involucrados activamente en la clase. Por ello, el tutor que está siendo grabado en ocasiones mira a la cámara y se dirige a la persona que está del otro lado. Obviamente, la comunicación en doble vía no es posible, pero se hace un esfuerzo por considerar al posible auditor de la sesión.

En algunos colegios, por el contrario, no hay clases pregrabadas de antemano; sino más bien clases sincrónicas en línea cuyo registro es guardado en video y luego publicado para consulta en el aula virtual. No se hace mención de si en realidad esas grabaciones son consultadas posteriormente o no por los estudiantes que no lograron conectarse. Diana solamente comenta: “dejamos también/ AVeh/ clases grabadas/ (...) les queda como te digo el material grabado para ellos ponerse al día con lo que sucedió”.

Considerando lo planteado por Rupp (2000) “no hay un modo de educación que sea totalmente efectivo, único y que le sirva a todo el mundo. Es imposible, inviable e ineficiente crear un currículo a la medida que responda a todas las necesidades de 50 millones de individuos idiosincráticos que pertenecen al sistema escolar público” (Rupp, 2000, p. 1). Por esta razón, dentro de las **formas de evaluación alternativas**, cabe mencionar el examen, el resumen escrito, la socialización oral y las Pruebas SABER. También se puede hacer alusión a las herramientas de retroalimentación alternativas.

Rosa, por ejemplo, cuenta que al final de cada periodo, su tía y su mamá le “hacen unos exámenes”. Esta familia en particular maneja cuatro periodos académicos en el hogar, como en un colegio regular. Al finalizar el período, le piden a la niña que haga una prueba, la cual es calificada y socializada con ella. Si no es buena, el resultado no implica una acción punitiva, sino más bien de refuerzo académico. No constituye una falta en sí misma.

Liliana, por su parte, destaca la importancia de los resúmenes escritos al afirmar “cuando él estaba más grandecito que soltó un poquito más la mano/ ya el resumen no era narrado/ sino escrito/ ya yo miraba si sabe ¿cómo es la introducción? ¿dónde se genera el nudo? ¿dónde es el desenlace?”.

Laura también habla de la evaluación, pero desde la socialización oral:

La evaluación es a través del compartir// cuando él empezó a leer/ lo que hacía yo para saber si él había leído/ bueno/ primero era que me tocaba leerme el libro/ y él se iba narrándome lo que había leído/ entonces yo me daba cuenta si realmente había leído/ ¿qué había aprendido?

(Entrevista. Laura).

Ester también hace referencia a la evaluación, destacando la importancia de las Pruebas SABER: “la forma de acreditar acá en Colombia los estudios/ es en las Pruebas SABER/ es ahí donde se sabe si realmente el niño aprendió o no aprendió”. Esto es cuestionable.

La retroalimentación de los procesos formativos que se hace desde un colegio cristiano con modalidad flexible se realiza optimizando el uso de herramientas digitales (programas que permiten hacer clases en línea, plataformas educativas, correo electrónico, WhatsApp, etc.). Diana comenta acerca de las “citas virtuales” con los padres para la entrega de informes que: “el padre se tiene que conectar y tiene una retroalimentación del desempeño de su hijo por parte del profesor”.

6.4.4.3 Formas sociales.

Tabla 39

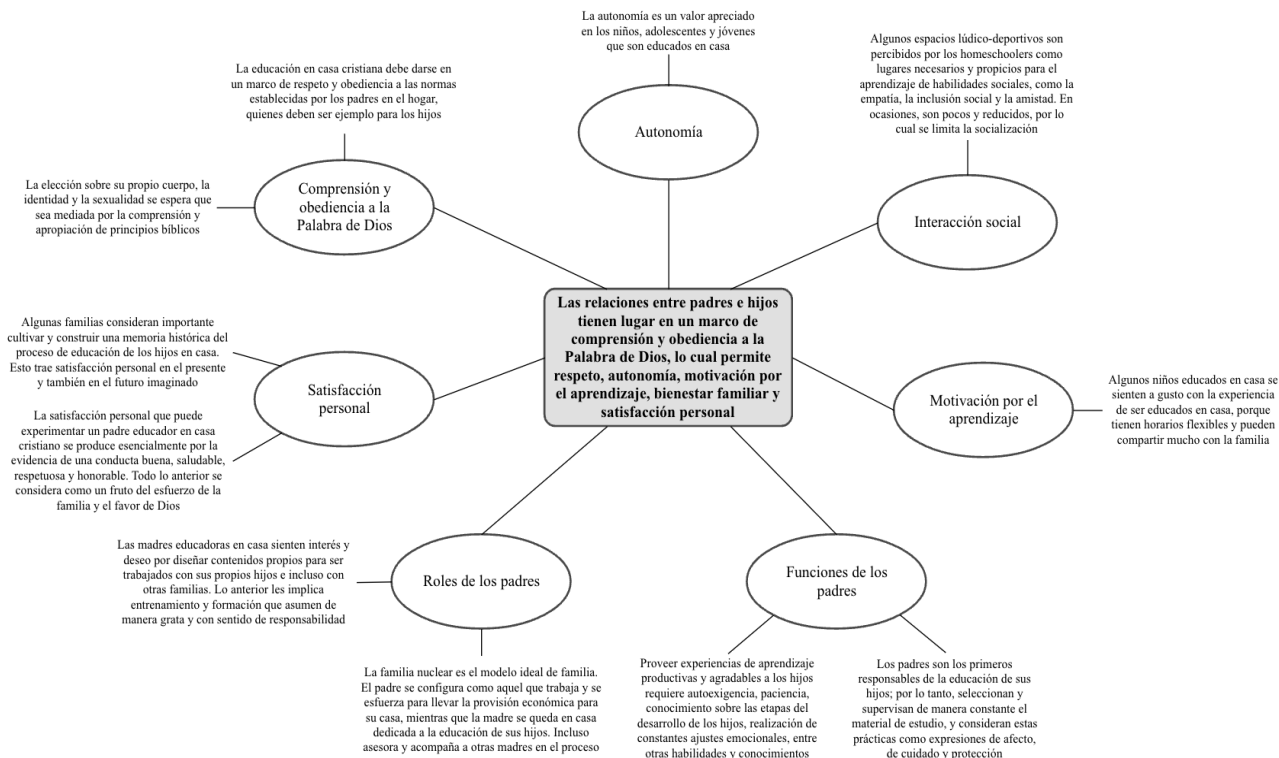
Formas de organización – Formas sociales del homeschooling cristiano

Temas básicos	Temas organizadores	Tema global
La elección sobre su propio cuerpo, la identidad y la sexualidad se espera que sea mediada por la comprensión y apropiación de principios bíblicos	Comprensión y	<i>Las relaciones</i>
La educación en casa cristiana debe darse en un marco de respeto y obediencia a las normas establecidas por los padres en el hogar, quienes deben ser ejemplo para los hijos	obediencia a la Palabra de Dios	<i>entre padres e hijos tienen lugar en un marco de</i>

<p>La autonomía es un valor apreciado en los niños, adolescentes y jóvenes que son educados en casa</p>	<p>Autonomía</p>	<p><i>comprensión y obediencia a la</i></p>
<p>Algunos espacios lúdico-deportivos son percibidos por los <i>homeschoolers</i> como lugares necesarios y propicios para el aprendizaje de habilidades sociales, como la empatía, la inclusión social y la amistad. En ocasiones, son pocos y reducidos, por lo cual se limita la socialización</p>	<p>Interacción social</p>	<p><i>Palabra de Dios, lo cual permite respeto,</i></p>
<p>Algunos niños educados en casa se sienten a gusto con la experiencia de ser educados en casa, porque tienen horarios flexibles y pueden compartir mucho con la familia</p>	<p>Motivación por el aprendizaje</p>	<p><i>motivación por el aprendizaje, bienestar</i></p>
<p>Los padres son los primeros responsables de la educación de sus hijos; por lo tanto, seleccionan y supervisan de manera constante el material de estudio, y consideran estas prácticas como expresiones de afecto, de cuidado y protección</p>	<p>Funciones de los padres</p>	<p><i>familiar y satisfacción personal</i></p>
<p>Proveer experiencias de aprendizaje productivas y agradables a los hijos requiere autoexigencia, paciencia, conocimiento sobre las etapas del desarrollo de los hijos, realización de constantes ajustes emocionales, entre otras habilidades y conocimientos</p>	<p>Funciones de los padres</p>	
<p>La familia nuclear es el modelo ideal de familia. El padre se configura como aquel que trabaja y se esfuerza para llevar la provisión económica para su casa, mientras que la madre se queda en casa dedicada a la educación de sus hijos. Incluso asesora y acompaña a otras madres en el proceso</p>	<p>Roles de los padres</p>	
<p>Las madres educadoras en casa sienten interés y deseo por diseñar contenidos propios para ser trabajados con sus propios hijos e incluso con otras familias. Lo anterior les implica entrenamiento y formación que asumen de manera grata y con sentido de responsabilidad</p>		
<p>La satisfacción personal que puede experimentar un padre educador en casa cristiano se produce esencialmente por la evidencia de una conducta buena, saludable, respetuosa y honorable. Todo lo anterior se considera como un fruto del esfuerzo de la familia y el favor de Dios</p>	<p>Satisfacción personal</p>	
<p>Algunas familias consideran importante cultivar y construir una memoria histórica del proceso de educación de los hijos en casa. Esto trae satisfacción personal en el presente y también en el futuro imaginado</p>		

Figura 42

Red temática 24: Formas de organización - Formas sociales del homeschooling cristiano



Dentro de las formas sociales de esta experiencia *homeschooler*, aparecen la comprensión y la obediencia a la Palabra de Dios, la autonomía, la interacción social, la motivación por el aprendizaje, las funciones y los roles de los padres, así como la satisfacción personal.

La **comprensión y obediencia a la Palabra de Dios**, según esta perspectiva, es la base para la elección de cuestiones fundamentales de la vida humana que tienen que ver con el cuerpo, la identidad y la sexualidad. Bajo esta premisa, se espera de los hijos obediencia a los preceptos estipulados en las escrituras y, para ello, se requiere que los padres se vuelvan en el “ejemplo” o “referente” que los hijos deseen imitar. Liliana, por ejemplo, recuerda que su hijo les preguntaba a ella y a su esposo con frecuencia: “¿tú por qué haces eso cuando nos dices a nosotros que no lo hagamos? ¿y tú por qué me mandas a hacer eso si tú tampoco lo haces?”. Rosa también afirma que le gustaría “ser ama de casa como mi mamá” y que “lo más importante es seguir lo que dice la Biblia” (seguramente porque que su madre es ama de casa creyente y la percibe como su “ejemplo de vida a seguir”, según lo que determina el canon bíblico).

Estas expresiones evidencian la demanda de los hijos hacia los padres cristianos; y ponen de manifiesto que su influencia puede determinar, en gran medida, sus elecciones personales. De igual

manera, abren el panorama sobre la importancia de valores como la obediencia y el respeto. Liliana expresa orgullosa en este sentido que: “hay horarios establecidos/ y lo aprendió desde siempre y lo respeta/ entonces nosotros no tenemos que pelear con eso”. También dice: “pero no importa/ ya papá dijo/ ya mamá dijo/ y se hace”.

En cuanto a la **autonomía**, pareciera contradictorio que emerja en los discursos la rendición de cuentas. Sin embargo, según Ester, es importante que el adolescente aprenda “a rendirle cuentas a un tercero y no solamente a sus padres”. Lo anterior “le ayuda mucho a generar más responsabilidad que cuando tenía a la mamá ahí encima, o ‘la policía que me había enviado mi mamá que era la tutora’ ”. Adicionalmente, “la disciplina que los chicos desarrollan es muy buena/ están interactuando con la clase/ participan/ usan sus materiales de manera autónoma/ es una responsabilidad de la persona que está supervisando// claro/ pero también es de ellos solitos”.

Así, la autonomía se considera un valor de alta estima para los educadores cristianos en casa, y se evidencia en tareas cotidianas simples como organizar la habitación, leer la Biblia y realizar los deberes académicos. Al respecto, Rosa comenta en entrevista:

Yo me levanto/ arreglo mi habitación/ después me baño por ahí tipo 10am/ me pongo a estudiar/ leo la Biblia/ hago tareas/ toda la tarde estoy haciendo tareas y ya después yo voy a natación a las 5 pm. hasta las 7 pm. / yo llego y me acuesto (Entrevista. Rosa).

La **interacción social**, como en las demás experiencias *homeschoolers*, es muy valiosa también, debido a que permite desarrollar en los niños habilidades sociales como la empatía y la inclusión social. Esta interacción se logra en espacios lúdicos y deportivos. Daniel cuenta que su hija “tiene clases de lunes a jueves/ y el sábado también tiene clase de música/ en donde puede compartir y volverse más simpática o empática ¿se dice?”; mientras que Ester habla de su propuesta como un “programa abierto que favorece la interacción”, porque “pueden participar todo tipo de personas (...) es inclusivo”.

Pese a lo anterior, al analizar las siguientes dos intervenciones de Daniel y Rosa, es posible cuestionar, de nuevo, lo que piensan algunos del concepto de ‘socialización’:

- Ya después/ siendo nosotros un poco más conscientes/ tratábamos de que ella frecuentara mucho más el parque/ hubo un tiempo en que casi todos los días iba al parque y allá siempre llegaban niños y jugaba/ terminaba socializando allí por algunos espacios y socializando muy bien (Entrevista. Daniel).
- No señora/ yo la única vez que salí con una amiga de natación/ fue a la pizzería de mi papá que vinimos a comer/ pero no/ yo no salgo... (Entrevista. Rosa).

Con la primera intervención, daría la sensación de que el padre comprende “el socializar” como el solo hecho de salir al parque y conversar superficialmente con algunas personas. Para algunos autores,

esos espacios no constituirían un momento significativo de interacción social, en tanto no aluden al establecimiento de relaciones de amistad más profundas, verdaderas y constantes tanto en el tiempo como en los espacios.

Con la segunda, se interrogaría el asunto del ‘aislamiento social’, debido a la poca interacción de la niña con el entorno externo. Pareciera inofensivo y no intencional, pero el hecho de no salir a compartir con otros niños en eventos sociales como fiestas u otro tipo de celebraciones, ya sería para algunos, un motivo de preocupación.

Otro de los aspectos emergentes dentro de las formas sociales de este tipo de experiencia es la **motivación por el aprendizaje**. Rosa afirma sentirse motivada y “muy feliz” aprendiendo en casa con su mamá y con su tía; y que “todo el tiempo quiero aprender”; mientras que algunos padres sienten que fue “Dios mismo” quien “los motivó a educar en casa”, como Liliana. Expresa, por ejemplo: “quizás por eso el Señor me llevó a hacer esto/ donde mi hijo estuviera en un colegio tradicional/ creo que sería una cosa tremenda/ o sea/ quizás se hubiera salido de nuestras manos”.

Otros dicen sentirse motivados no por miedo, sino por el deseo de que sus hijos “tengan un encuentro verdadero con Dios y establezcan una relación con Él”, en palabras de Lorena. En este caso, los padres saben que educarlos en casa no es garantía para que esto suceda, pero sí les permite trabajar mucho más con sus hijos en la formación de hábitos de vida saludables bibliocéntricos, así como en el desarrollo de su carácter. Liliana, otra madre cristiana, aclara en entrevista: “yo no lo tengo en la casa porque me dé miedo del colegio/ no// nosotros sabemos que definitivamente estos niños necesitan encontrarse con Dios”.

No obstante, sí se considera oportuno que los padres se cuestionen acerca de cuáles son sus verdaderos propósitos al educar en casa, pues hay motivaciones “que pueden estar erradas”, afirma Liliana. ¿Qué es lo que realmente les motiva a hacerlo? Según esta misma participante, este autoexamen “debe ser realizado delante de Dios y a la luz de Su Palabra”. Ahora bien, ¿qué y quién determina si las motivaciones están erradas o no? Este es un interrogante que cuestiona seriamente no solamente el componente prescriptivo del *homeschool*, sino también el pragmático.

En cuanto a las **funciones de los padres**, sería útil recordar los conceptos de ‘cultivo concertado’, ‘maternidad intensiva’ y ‘crianza individualista’ que proponen Lareau (2011), Lois (2013), Baker (2021) y Reich (2016) en sus trabajos sobre maternidad y *homeschool*. La educación en casa es una forma de ‘cultivo concertado’ en el que los padres actúan como ‘cultivadores de sus hijos’ facilitándoles “una plétora de oportunidades para explorar y hacer crecer sus talentos y su educación para darles una ventaja en la vida” (Lareau, 2011). Por tanto, “este cultivo enmarca las decisiones y experiencias de las madres

en torno a la importancia de personalizar la educación y las experiencias de sus hijos” (Baker, 2021, p. 50).

Por su parte, Lois (2013) había relacionado la educación en casa con la ‘maternidad intensiva’ y citado muchos ejemplos de sus participantes que utilizaban la ideología de la maternidad intensiva para justificar sus elecciones. En palabras de Baker (2021):

al igual que las mujeres en el estudio de Lois, las madres con las que hablé también apelaron a la idea de que las madres conocen mejor las necesidades de sus hijos y deben confiar en sus instintos naturales, que los niños son extremadamente vulnerables y necesitan ser protegidos a toda costa. Es la responsabilidad de una madre de criar a sus hijos para que sean ciudadanos honrados (Baker, 2021, p. 50).

En su investigación sobre los padres que se niegan a vacunar a sus hijos, Jennifer Reich reveló un tema de ‘crianza individualista’ donde los padres “creen que sus hijos son únicos y deben ser tratados en consecuencia con atención médica personalizada” (Reich, 2016). Baker (2021) afirmó que las madres educadoras “expresaron que conocían mejor a su hijo que nadie, que su hijo era único y que creían que las escuelas convencionales no podían o no querían satisfacer las necesidades únicas de su hijo” (Baker, 2021, p. 50).

Sin embargo, dentro del colectivo de familias *homeschoolers* cristianas, hay otras posturas más diversas y abiertas. Lorena, por ejemplo, considera que “todas las familias son distintas”, “los llamados son diferentes/ los dones son diferentes/ las situaciones son diferentes/ la economía es distinta”; dicho de otro modo: “todas las familias son distintas como para yo decir que ‘todo tiene que ser así’ ” y también: “yo tengo dos hijos y los dos son supremamente diferentes”.

Esta comprensión de las diferencias, entre otros factores, hace que se mencione dentro de las funciones de los padres, la ‘supervisión’. Los padres se autoperciben como “cuidadores de sus hijos”, pero no en el sentido de “ser sus policías” en el sentido más fuerte y negativo de la expresión, sino más bien de acompañarlos y guiarlos de manera activa y consciente. Ester lo explica así: “yo les decía a las familias/ ‘no es necesario un tutor’ / ‘hagamos el seguimiento’/ y me decían/ ‘él ya está grande’ / ‘él verá’/ AVeh/ y los adolescentes a expensas de un internet sin supervisión/ hay papás muy ingenuos”.

La forma de pensar de Ester invita a reflexionar en torno al concepto ‘maternidad protectora’, la cual consiste, según Stewart (2023), en “tomar decisiones escolares y asumirlas como un punto significativo dentro de la tarea racializada de las mujeres”. Lo anterior se basa en trabajar en ‘proyectos de seguridad’ que pueden involucrar esfuerzos intensivos para preparar a los niños para un éxito posterior en sus vidas. Esto lo pueden hacer a través de crear flexibilidad en un contexto de incertidumbre de tal forma que les aseguren a sus hijos una ventaja. Según la autora, en el contexto americano, las estrategias

protectoras son racializadas de esta manera: las madres negras trabajan en cultivar la ‘autosuficiencia’ de sus hijos, mientras que las madres blancas se enfocan en la ‘autorrealización’ de sus hijos (Stewart, 2023, p. 7).

En ocasiones, esta medida de protección y cuidado puede surgir después de haber tenido experiencias negativas en entornos escolares formales. Rosa, por ejemplo, recuerda que “en el colegio me trataban muy mal/ yo me sentía muy mal/ y mi mamá me quiso más que todo educar en la casa para cuidarme/ para saber que ya me protege acá en la casa”. Esta medida de protección parental “asegura un mejor desarrollo de la inteligencia socioemocional de los hijos”, según Liliana, lo cual podría ser también muy cuestionable.

En este sentido, en el estudio comparativo sobre las percepciones de los padres y de los inspectores de Israel sobre el *homeschooling*, realizado por Guterman (2023), se establece que “los inspectores opinan que la educación en casa aumenta la probabilidad de desarrollar y sufrir problemas emocionales” (Guterman, 2023, p. 776). En contraste, los padres de su estudio indicaron “una opinión aún más fuerte de que la educación en casa ayudaba a reducir el desarrollo de estos problemas” (Guterman, 2023, p. 776).

“Estar presente en el corazón y no solo físicamente” es también una idea que alimenta la mente de algunos *homeschoolers*. Ellos consideran que educan en autonomía, y por ello, no tienen que estar 100% del tiempo con sus hijos directamente. Lo más importante es “acompañar a mis hijos” y “estar presente de corazón”, afirma Ester.

En cuanto a los **roles de los padres**, se menciona cómo las relaciones intrafamiliares se fortalecen. Esto es visto como el cumplimiento de la promesa escrita en Malaquías 4:6, en la cual Dios afirma que “haría volver el corazón de los hijos hacia los padres, y el de los padres hacia los hijos”. Para Liliana, “la estrecha relación que se crea entre padres e hijos cuando están siendo educados en casa es increíble”.

Sin embargo, no todo es positivo. Hay estudios que muestran afectaciones o sentimientos negativos, especialmente asociados al rol de la madre. Baker (2021), en su trabajo: “*Understanding the impact of Homeschooling on Mothers' Mental Health*”, afirmó:

la reestructuración de roles fue un tipo de tensión que estas mujeres experimentaron y estaba relacionada con la naturaleza constante de sus roles. La decisión de educar en casa repercutió en sus relaciones intrafamiliares y también en su manera de interactuar con los amigos, la familia, su cónyuge y sus hijos. El tiempo y un cambio en los valores y prioridades fueron factores para muchas de estas relaciones y roles reestructurados, particularmente para los amigos y los cónyuges (Baker, 2021, p. 90).

Otro tema relacionado con la presión psicológica sobre el rol de ‘las madres profesoras’ en el estudio de Baker (2021) fue el de la ‘ambigüedad del papel’; es decir, “la experiencia de no tener suficiente información u orientación para cumplir satisfactoriamente las exigencias de un papel” (Baker, 2021, p. 90). Estas mujeres a menudo dudaban de sí mismas y de su capacidad para enseñar a sus hijos y darles lo que necesitan para tener éxito en su vida adulta (Baker, 2021, p. 90). Hacen lo que pueden al “estar presentes en casa”, mientras que el padre provee el sustento económico. Liliana lo expresa así: “inicialmente sí era mi esposo proveedor completamente de todo en la casa// es necesario que haya una persona acompañando y realmente quién mejor que la mamá”.

Por su parte, Ester considera que, adicional al factor económico, los padres “deben sentirse física, emocional y laboralmente preparados” y “en común acuerdo” para decidir educar a los hijos en casa. De una manera más amplia, comenta de su experiencia que:

dos años antes hicimos como un intento pequeño/ pero no estábamos listos/ no había suficiente información y tampoco había tiempo porque estaban las circunstancias que no ayudaban/ mi esposo se previno y dijo/ ‘esto no es así de fácil’ y regresamos al colegio dos años (Entrevista. Ester).

Esta preparación requiere también “valentía” y “dejar atrás los miedos”, como lo manifiesta Lorena. Explica que una madre *homeschooler* tiene muchos miedos de los cuales requiere despojarse para “poder avanzar”:

uno de los mayores temores es que el niño no aprenda/ o se quede atrasado/ que no va a saber compartir con otros niños/ que no va a saber enfrentarse al mundo/ [SS:] (risas) que va a ser muy egoísta/¿de temores?/ que/ ¿de la mamá! / que ¿cómo va a enseñar?/ si no ha sido buena para estudiar/ [SS:] (risas) [Silencio] ¿qué más? / que si llegan a entrar a un colegio/ ¿a qué año va a entrar? / otro temor es la certificación/ es un miedo muy grande// que si llega “Bienestar Familiar” / [SS:] eso hay de todo (Entrevista. Lorena).

Estas intervenciones recuerdan nuevamente el trabajo de Stewart (2023) y sus conceptos de ‘maternidad construida’ y ‘maternidad intensiva’. De la primera, afirma que es socialmente construida; es decir, varía debido a las diferencias en el tiempo, los contextos políticos, las políticas sociales, y las comprensiones culturales del trabajo reproductivo (Stewart, 2023, p. 8). De la segunda, esto es, de la ‘maternidad intensiva’, dice que moldea la conceptualización de las mujeres sobre ellas mismas como buenas madres y buenas mujeres, lo cual puede llevar a otras mujeres a ver las decisiones familiares y laborales como algo que ellas hacen a favor de la familia. En otras palabras, sea que las mujeres permanezcan en la fuerza de trabajo, trabajen medio tiempo, o dejen de trabajar totalmente, las madres satisfacen sus expectativas de género hasta en la manera en la que explican sus elecciones; esto es,

disfrutan ser vistas como aquellas que ponen las necesidades familiares por encima de sus propias necesidades (Stewart, 2023, p. 10).

Otro aspecto interesante que surge como parte de los roles es la percepción de la madre sobre sí misma como ‘diseñadora y creadora de contenido’. Es frecuente encontrar madres cristianas que expresan interés y motivación por diseñar sus propios materiales de estudio, los cuales pueden ser utilizados tanto por sus propios hijos como por hijos de otras familias. Este tipo de relacionamiento basado en materiales “trabajados en conjunto” favorece la colaboración entre familias, formando así un sentido de “comunidad y unidad”.

Liliana comenta cómo se unió con otra mamá y “entre las dos hacíamos las guías de ciencias naturales y trabajábamos con los dos niños// yo hacía matemáticas/ otra hacía la guía de sociales/ y las desarrollábamos con los dos/ hacíamos salidas”. Por su parte, Lorena comparte su agrado al trabajar en equipo con otras mamás, y a su vez añade que su inspiración para la creación de material nuevo “ha sido Dios”: “si vamos a ver la vida de Jesús ¿qué material usamos para enseñarla? ¿cuál es la dinámica?// el Señor me ha dado la gracia de ser muy dinámica/ de crear cosas/ es gracia del Señor porque tampoco estudié”.

Esta creatividad puede motivar a la madre a convertirse en creadora de contenido. Liliana, por ejemplo, en algún momento quiso crear una página web para compartir todo su material, pero su motivación y ánimo rápidamente decayeron ante la actitud negativa de burla por parte de su esposo y su hijo mayor. Recuerda cómo “mi esposo/ mi hijo mayor me dijeron: ‘¿usted también se va a volver una youtuber como todo el mundo en esta pandemia?’// creo que me aporrearon// creo que eso aporreó mi corazón”.

No obstante, parece prevalecer su interés tanto por la creación como por la curación de contenidos, y también por el énfasis en la enseñanza de las artes y la música: “en pandemia yo vi muchas actividades/ actividades de páginas y las iba modificando de acuerdo a lo que yo tuviera/ otras me las invento// ahí se va haciendo como un “de todito””, comenta Lorena. Mientras que, al respecto, Daniel afirma: “a mi esposa lo que sí le dejo es la parte de artística/ ella sí tiene más facilidad para el dibujo/ para las manualidades”.

Dentro de los roles, un último aspecto emergente en los discursos es la ‘madre como asesora’. En Ester, por ejemplo, se percibe un liderazgo temprano que nace de la experiencia y se fortalece en ella misma: “tenemos tres hijos y llevamos 9 años haciendo esto// ese mismo tiempo llevo asesorando familias *homeschoolers*/ estaba trabajando como docente en un colegio y fue como inició la curiosidad y el deseo de ayudar a otros”.

Un último aspecto a destacar dentro de las formas sociales de la educación en casa cristiana es la **satisfacción personal** que experimentan los padres. Liliana expresa su sentimiento de gratitud al Señor al ser evidentes “los buenos frutos de la educación de su hijo”. Comenta que es un trabajador honorable, altamente valorado y respetado en su empresa tanto por sus jefes como por sus compañeros; y que para ella “esto tiene mucho valor”. “Yo veo estas cosas en la formación y el carácter de mi hijo/ y digo/ ‘Gracias Señor’ ”, reitera. Daniel también agradece a Dios y expresa satisfacción al afirmar: “si seguimos así/ pues la idea es que ella termine su bachillerato aquí en la casa// estamos muy felices”. Su felicidad, es necesario aclarar, no es debido solamente a la formación de su hija, sino al factor económico, pues “ahorra mucho dinero al tenerla en casa”.

Sale mucho más económico/ he hablado con papás que pagan buenos jardines/ colegios/ si uno hace el cálculo mensual/ de matrículas/ pensiones/ salidas pedagógicas/ es como el triple de lo que yo pago/ sin sumarle onces/ rutas/ uniformes/ útiles/ ‘inútiles’ ” (Entrevista. Daniel).

La satisfacción personal se genera también por el registro o “el histórico” del proceso de formación de los hijos, al tener que “subir las evidencias en fotografía y video de las actividades” (en el caso de que se sirvan de una plataforma en línea, como la hija de Daniel). A largo plazo, este participante dice que “podrá observar todo lo que la niña aprendió”, lo cual constituye una forma de construcción de memoria histórica familiar.

6.4.5. Caracterización resumida del homeschooling cristiano

Después de haber presentado una descripción y un análisis cuidadoso de cada una de las redes temáticas compositivas de esta experiencia *homeschooler*, se concluye que su propósito principal es educar hijos e hijas con base en la Palabra inspirada por Dios; esto es, la Biblia, de modo que estos puedan cumplir el destino con el cual fueron creados y dar gloria al nombre de Dios en todo lo que piensen, digan y hagan. La búsqueda de la realización personal es satisfecha con el cumplimiento de los consejos y principios descritos en las Santas Escrituras, las cuales son consideradas como la verdad absoluta y total. Pese a que los preceptos de Dios no garantizan gozo y paz absolutos todo el tiempo (al contemplar el sufrimiento como una parte esencial de la vida del creyente – Juan 16:33), sí aseguran un premio mayor a través de la obra del Espíritu Santo: la salvación y la vida eterna (Juan 10:28-30) por medio del Señor Jesucristo, figura encarnada del Dios Padre (Hebreos 2:15-17).

De manera similar a las familias *homeschoolers* católicas practicantes, las cristianas protestantes manifiestan apreciar las opiniones y oraciones de sus líderes espirituales, entre los que se encuentran

pastores de iglesias protestantes (reformistas y bautistas). Estos guías espirituales les aconsejan, confirman y alientan a emprender procesos de educación en casa según la Palabra de Dios.

También es común que se organicen por comunidades de fe o iglesias, las cuales, en ocasiones, terminan en la construcción de proyectos educativos en conjunto como redes *homeschoolers* con presencia digital, programas de apoyo, e incluso, colegios formales en modalidades presencial o virtual. En ocasiones, se sirven también de plataformas educativas o currículos internacionales en línea adaptados al contexto colombiano, considerando la alta calidad de sus materiales, el componente bilingüe y otras cuestiones de carácter doctrinal que se ajusta mejor a su declaración privada y pública de fe.

Adicionalmente, comparten con las familias católicas principios fundacionales como la creencia en Dios, la Biblia, el creacionismo, la estructura de la familia nuclear, el amor sacrificial, el liderazgo espiritual, entre otros aspectos, haciendo énfasis sobre la importancia del testimonio de vida personal y el cumplimiento de sueños y metas a largo plazo, de acuerdo con la voluntad buena, agradable y perfecta de Dios (Romanos 12:2).

Por el contrario, las familias cristianas evangélicas se distancian de las católicas en cuanto a la fuente doctrinal de su fe, la cual es el protestantismo. Se basan, para su labor educativa, en principios fundacionales bíblicos de acuerdo con los aportes y logros del movimiento de la reforma protestante del siglo XV hasta nuestros días. No comparten ni enseñan la estructura ni los actos ritualizados o prácticas religiosas de la iglesia católica, porque cuentan con los suyos propios.

Por todo lo anterior, la concepción de la educación en casa que prevalece desde esta mirada está basada en la glorificación del nombre de Dios; y por ello, los padres se autoperciben como aquellos guían espiritualmente a sus hijos para este máximo llamado. Todo lo anterior puede ser visto por algunos como una “mirada idealizada” y “poco realista” de los fines de la educación en general, percepciones que dan sustento a posturas más críticas del *homeschooling*.

Algunos defensores de la escolaridad formal regular, así como algunos pedagogos (Biesta & Tedder, 2006; Dewey, 1937; Pestalozzi, 1886;), opinarían que la educación de los seres humanos debe estar orientada no solamente al desarrollo del potencial humano, sino también a la construcción de ciudadanía y a la democracia.

Para finalizar esta sección, es importante mencionar que los *homeschoolers* cristianos cumplen roles de creadores y curadores de contenido, tanto físico como digital, en sus prácticas educativas cotidianas. Son generalmente flexibles en cuanto a la administración del tiempo de dedicación a tareas de tipo académico, artístico o deportivo, privilegiando espacios cerrados como la casa, vista con

frecuencia como una escuela en sí misma. Su propósito apunta primordialmente a la formación del carácter de los hijos.

Tabla 40

Caracterización resumida – Homeschooling cristiano

	Líder <i>homeschooler</i>	Guía espiritual
	Concepciones	Forma de glorificar a Dios
	Rol	Guía espiritual
Padre o madre de familia	Posición frente al contenido (materiales)	Creador y curador de contenido
	Amor	Espiritual-Protector
	Tiempo	Flexibilidad horaria
	Espacio	Casa-escuela
	Propósito	Formación del carácter

6.5. Otras experiencias *homeschoolers*

Algunas familias colombianas han vivido dinámicas familiares cuyas condiciones socioeconómicas diversas les han llevado a emigrar a otros países y a emprender procesos de *homeschooling* con sus hijos en condición de extranjeros migrantes. Otras han encontrado maneras de convertir sus viajes en experiencias de aprendizaje y transformar los lugares que visitan en verdaderos salones experimentales para la construcción de nuevos conocimientos. Y algunas más han conocido de manera cercana o se han relacionado con personas pertenecientes a grupos étnicos o culturales específicos dentro del territorio nacional que tienen formas comunitarias cerradas de hacer educación en casa.

A estas formas ‘atípicas’ de *homeschool*, cuyas características no están incluidas en las primeras cuatro experiencias descritas, se les llama: otras experiencias *homeschoolers*. Algunas se conciben como estrategias pedagógicas desescolarizadoras, otras como formas alternativas (en el contexto de escuelas con modelos educativos flexibles o híbridos) y otras están asociadas al rescate identitario y cultural de ciertas poblaciones aborígenes. Así, para comprender mejor estas otras experiencias, se entrevistaron tres personas con distintos roles, perfiles e historias de vida. A ellos se les nombra, para el caso del presente estudio: “los inmigrantes, viajeros o pertenecientes a grupos étnicos”.

En esta quinta sección del capítulo sobre resultados, se hace mención de las ecoaldeas, la ecopedagogía y los colegios alternativos como parte de la reseña histórica; y se alude a algunos principios

fundacionales relacionados con la diversidad religiosa y cultural así como al *worldschooling*. También se hace referencia a asuntos jurídicos y culturales emergentes en las experiencias de vida particulares; y se destacan características de tipo didáctico y organizacional cuando las familias tienen características étnicas, socioeconómicas y multiculturales específicas. A su vez, se hace mención de los roles de los educadores y los educandos, en condiciones de ruralidad o migración.

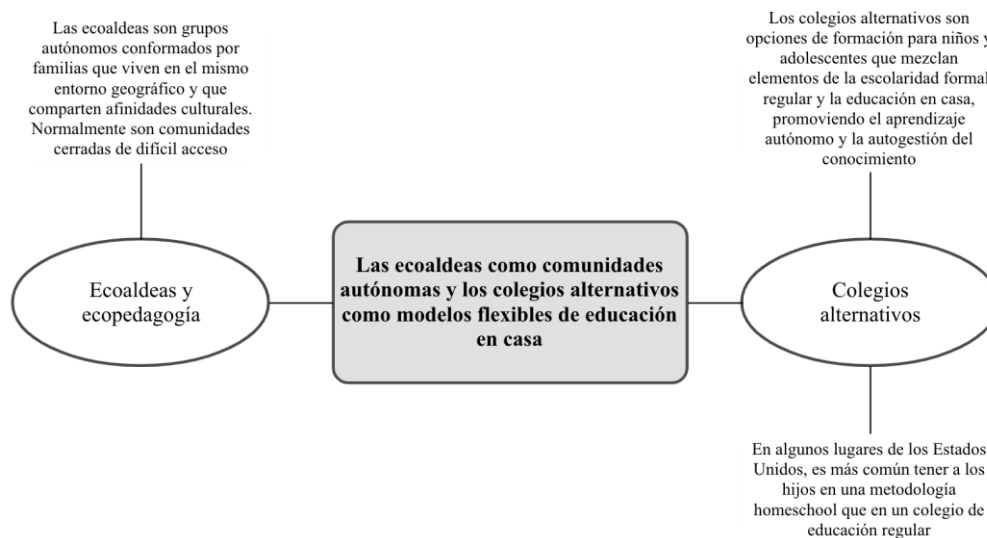
Cada parte de la sección presenta, en primer lugar, los temas básicos, organizadores y un tema global, seguidos de una red temática y una descripción detallada de la misma. Al finalizar, la sección contempla un resumen de lo más relevante sobre las otras experiencias *homeschoolers*. Todo, en su conjunto, es el resultado de un proceso de análisis hermenéutico textual llevado a cabo a partir de la propuesta de Attride Stirling (2001).

6.5.1. *Reseña histórica*

Tabla 41

Reseña histórica de otras experiencias homeschoolers

Temas básicos	Temas organizadores	Tema global
Las ecoaldeas son grupos autónomos conformados por familias que viven en el mismo entorno geográfico y que comparten afinidades culturales. Normalmente son comunidades cerradas de difícil acceso	Ecoaldeas y ecopedagogía	<i>Las ecoaldeas como comunidades autónomas y los colegios</i>
Los colegios alternativos son opciones de formación para niños y adolescentes que mezclan elementos de la escolaridad formal regular y la educación en casa, promoviendo el aprendizaje autónomo y la autogestión del conocimiento	Colegios alternativos	<i>alternativos como modelos flexibles de educación en casa</i>
En algunos lugares de los Estados Unidos, es más común tener a los hijos en una metodología <i>homeschool</i> que en un colegio de educación regular		

Figura 43*Red temática 25: Reseña histórica de otras experiencias homeschoolers*

Como parte de la reseña histórica de otras experiencias *homeschoolers* del país, aparecen las ecoaldeas y la ecopedagogía, así como los colegios alternativos.

Las **ecoaldeas** son formas un poco más rudimentarias y pequeñas de construir comunidad y es común encontrar en ellas gente joven e idealista que busca crear “una manera de vida más humana y sostenible” (Christian, 2011). Alba comenta que nunca ha vivido ni visitado una ecoaldea, pero conoce personas que han estado más cerca de ese concepto. Al respecto, explica:

son como varias familias que les llama la atención otro tipo de vida/ una vida más campestre y más comunitaria// el componente comunitario es clave en una ecoaldea// entonces compran un terreno en donde todos construyen su casa/ pero también se ayudan entre todos/ muchas veces la cocina es una sola cocina y es una cocina comunitaria/ y hay ciertos acuerdos de comunidad de cómo funcionar/ (...) cada “ecoaldea” tiene como sus propias reglas para ver qué tanta intimidad tienes o no ¿sí?/ casi siempre es gente muy joven así súper idealista que quiere una vida distinta/ cuando empiezan a tener hijos es un tema de/ “¿cómo vamos a educar estos niños?”// queremos algo distinto/ entonces ahí empiezan a preguntarse y a pensarlo bueno/ “¿educamos entre nosotros?” “¿los educamos con lo que a nosotros nos parece importante?”/ eso es otro estilo de “*homeschooling*”// sé que son comunidades que pueden llevar más años (Entrevista. Alba)

Juan, por su parte, reconoce que contar con información cualitativa sobre las ecoaldeas en Colombia es muy difícil. En sus palabras: “recoger información sobre ‘ecoaldeas’ es súper duro/ por el tema de los informantes/ las comunidades son muy cerradas”. Comenta que: “uno se entera de casos aislados/ pero para que a uno le den entrevistas/ es bien complejo”.

Esta complejidad de acceso y comunicación está caracterizada mínimamente por tres factores: en primer lugar, porque lograr acceso a los informantes requeriría hacer presencia directa en las comunidades, y lograr un acoplamiento cultural inicial que permita al investigador ganar la confianza de los locales; en segundo lugar, porque las ecoaldeas tienden a ser aisladas y cerradas tanto en su localización geográfica como en su disposición para atender y para hablar con personas externas; y en tercer lugar, porque pueden existir interferencias lingüísticas, lo cual dificulta obtener información de calidad que pueda ser sistematizada.

La **ecopedagogía** afirma que todos vienen de la tierra, y es una idea fundacional de muchos de los que viven en ecoaldeas. Según Morin: “La tierra se auto-produjo y se auto-organizó dependiendo del sol (...) somos (...) seres cósmicos y terrestres (...) como seres vivos (...) dependemos vitalmente de la biosfera terrestre; debemos reconocer nuestra muy física y muy biológica identidad terrenal” (Morin & Vallejo-Gomez, 2000, p. 19). Ana, citando a este mismo autor, afirma que: “somos uno más de todos los seres que habitan la tierra/ obviamente venimos de la tierra/ no somos ni dueños ni amos/ sino que somos un integrante más: como un arbolito/ como cualquier otro integrante más de la tierra”.

Este concepto de “ecopedagogía” se asemeja al de “educación basada en el lugar” propuesto por Jaycox (2001), el cual se basa en la cultura, la historia y la geografía locales para crear un plan de estudios significativo para cualquier tipo de entorno (Jaycox, 2001). La “educación basada en el lugar” es particularmente prometedora para la educación en el hogar rural o en las ecoaldeas, en tanto que los educadores locales utilizan particularidades de su contexto para enseñar conceptos universales, involucrar a los estudiantes en la vida comunitaria e involucrar a personas y recursos exclusivos de la comunidad de origen. Los padres rurales que educan en casa enseñan el aprecio por los valores y los lugares locales, y también integran la ecología y la economía locales en la formación de sus hijos (Jaycox, 2001).

Los **colegios alternativos** son modelos flexibles de *homeschooling* muy comunes en los Estados Unidos. Se basan en una metodología que mezcla elementos de la escolaridad formal regular y la educación en casa, puesto que algunos días van al colegio y otros días se quedan en familia. Regularmente son privados y afirman favorecer el aprendizaje autónomo y la autogestión del conocimiento. Según Celeste,

en este momento/ estamos en un colegio alternativo/ es privado/ y cuesta dinero/ es duro sostenerlo// es un intermedio entre *homeschool* / y colegio/ donde los dejan libremente/ y donde me di cuenta de la capacidad que tenían los niños de absorber información sin necesidad de que un adulto interviniera/ (Entrevista. Celeste)

Kesson (2020), en su trabajo titulado: “*We are unschoolers now*”, afirma que las escuelas tienen un papel importante que desempeñar en el futuro, aunque cree que los seres humanos tenemos que replantearnos muchas cosas sobre cómo están organizadas, qué se enseña y cómo valoramos a los jóvenes. Las escuelas podrían convertirse en verdaderos centros comunitarios, lugares de creatividad e invención, donde tanto jóvenes como adultos puedan ponerse en contacto con mentores de sus comunidades que les enseñen las habilidades que necesitarán para un futuro incierto: agricultura orgánica, agrosilvicultura, ayuda mutua, construcción de casas pequeñas, invención, ingeniería solar, restauración ecológica y, por supuesto, esos aspectos no mercantilizados de la vida que aportan placer y unen a las comunidades: cantar, bailar, hacer música, contar historias, teatro (Kesson, 2020).

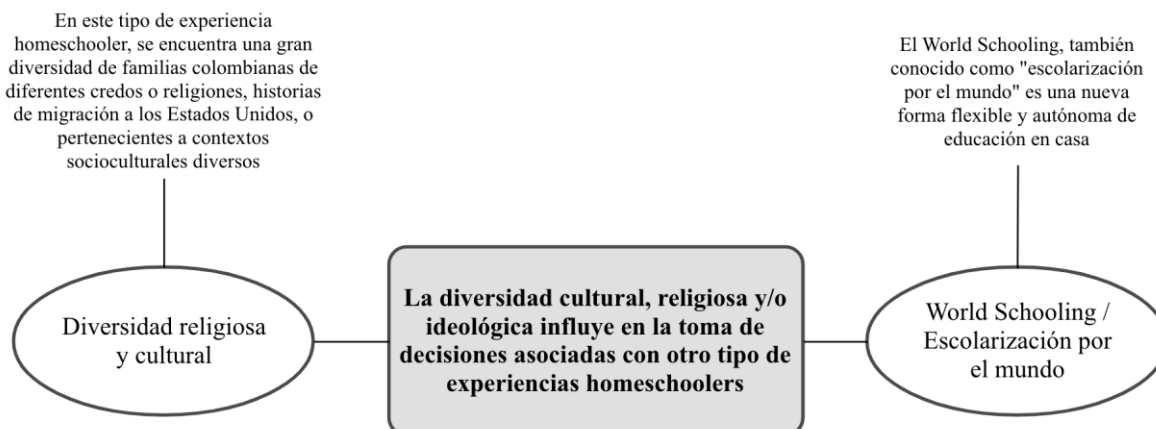
Su postura se asemeja al colegio alternativo, y afirma que: “necesitamos centros comunitarios más que nunca para participar en el rejuvenecimiento social y la sanación que serán necesarios en un futuro (esperemos) no muy lejano” (Kesson, 2020, p. 3).

6.5.2. Principios fundacionales

Tabla 42

Principios fundacionales de otras experiencias homeschoolers

Temas básicos	Temas organizadores	Tema global
En este tipo de experiencia <i>homeschooler</i> , se encuentra una gran diversidad de familias colombianas de diferentes credos o religiones, historias de migración a los Estados Unidos, o pertenecientes a contextos socioculturales diversos	Diversidad religiosa y cultural	<i>La diversidad cultural, religiosa y/o ideológica influye en la toma de decisiones</i>
El <i>worldschooling</i> , también conocido como "escolarización por el mundo" es una nueva forma flexible y autónoma de educación en casa	<i>Worldschooling /</i> Escolarización por el mundo	<i>asociadas con otro tipo de experiencias homeschoolers</i>

Figura 44*Red temática 26: Principios fundacionales de otras experiencias homeschoolers*

La **diversidad religiosa** es un factor importante para que muchas familias opten por otras formas de *homeschool*. Celeste, migrante colombiana y actual residente en Estados Unidos, opina que las familias americanas son “súper heterogéneas” y que ha conocido cristianos ortodoxos (Amish) y también judíos ortodoxos. Al mencionarlos, dice: “el *homeschooling* les sirve para que sigan las reglas de sus creencias/ y no contaminarse con otras ideas”.

Así, el *homeschool* permite que los grupos religiosos sean más fuertes étnicamente. Les permite desarrollar una sólida identidad familiar arraigada a su propia cultura y religión. En palabras de Celeste: “les sirve para cerrarse y ser un grupo étnico/ más consolidado/ la mamá pone un tablero con horarios/ es la mamá súper juiciosa que se comporta como toda una maestra en casa”.

En cuanto a la **diversidad cultural**, se puede mencionar el trabajo de Stewart (2023) en el cual habla ampliamente sobre cuestiones de clase social y raza. Según esta autora, un ejemplo de que tanto la clase social como la raza le dan forma a las experiencias escolares de los niños es que el comportamiento de los niños negros en un salón es con frecuencia criminalizado, mientras que el mismo comportamiento de niños blancos es normalizado como un juego inocente de niños. La brecha racial en las estadísticas de suspensión escolar hace de este tratamiento desigual algo altamente visible.

Como resultado, los padres actúan frente a esta discriminación a través de distintos enfoques en la crianza de sus hijos; especialmente de tres maneras: 1. “cruzar la frontera”; es decir, enseñarle a los niños a atravesar los espacios de personas negras de bajos ingresos y los espacios de personas blancas de clase media; 2. “controlar la frontera”; es decir, involucrar a los niños de contextos sociales de clase media negra a contextos blancos como una manera de construir una identidad racial positiva mientras

los distancian de las luchas económicas de las familias negras de bajos ingresos; y 3. “trascender las fronteras” (o un enfoque de “ausencia de color”), el cual motiva a los niños a vivir sus vidas de una manera tal que no sean definidas principalmente por su identidad racial (Stewart, 2023, p. 11).

Otro tema que menciona Stewart es “el color de la inseguridad”. Afirma, por ejemplo, que el “cambio de la seguridad racializada” expone la manera en la que las madres negras y blancas explican sus preocupaciones sobre la estabilidad futura de sus hijos, a través del trabajo reproductivo que las madres hacen para transitar la elección escolar. Estas preocupaciones son racializadas, debido a que ser negro en América agrega incertidumbres específicas para los futuros de los niños, mientras que el hecho de ser blanco alivia esas incertidumbres para los niños blancos en un futuro (Stewart, 2023, p. 146).

El *worldschooling* (o la escolarización por el mundo) es otro aspecto compositivo importante de los principios fundacionales de otras experiencias *homeschoolers*. Este puede definirse como “experimentar el mundo como un aula” y es una forma de educación en casa en la que los viajes ocupan el lugar de la escuela. El *worldschooling* se puede hacer solo, con la familia y amigos, o más formalmente a través de programas ya establecidos que se ofertan como nuevos emprendimientos a familias educadoras en casa (como el caso de Liberti llamado *Project World School*) (Riley, 2017, p. 187).

Una de las cosas más agradables del *worldschooling* es revivir la historia en lugares diferentes. Caminar por sitios icónicos y reflexionar acerca de eventos históricos permite el aprendizaje de nuevas culturas, formas de pensar y estilos de vida. También causa un impacto emocional, refuerza la memoria y fortalece la capacidad de sensibilidad y asombro.

Cuando estuvimos en París y caminamos por las calles/ pensamos “esto está acá hace años”/ todo es impactante/ es vivir la historia en cierta medida/ porque uno no va a estar en esa misma época/ ni va a revivir/ pero es bonito (Entrevista. Marcela)

Las familias que optan por el *worldschooling* buscan experiencias de vida. Se sienten atraídas por la idea de vivir la experiencia étnica y cultural de los locales en un lugar específico, como experimentar su rutina, y entender sus costumbres y formas de vida.

Dicen: “Colombia es un súper destino”/ ellos quieren la experiencia étnica/ la preparación de arepas/ cómo vive uno normal en el país/ la levantada temprano/ la ida a escuchar los pajaritos en la mañana/ todo lo que uno asume que es normal y diario/ estos *worldschoolers* como que lo quieren absorber (Entrevista. Celeste)

También existen formas colectivas de vivir el *worldschooling*: un colectivo de familias se reúne, hace planes para viajar juntos a algún lado en específico y visitan el lugar. En ocasiones, contratan guías o tutores con características puntuales para que les acompañen en sus trayectos. Según Celeste, “esta elección se hace con base en las necesidades específicas de los viajes”; por ejemplo, si la experiencia

inmersiva será en un país hispanohablante, tal vez sea útil contar con una persona que conozca el idioma y facilite una mediación intercultural. Igualmente, podría ser útil contar con una persona que conozca mucho acerca de la historia de los lugares y viaje con ellos en calidad de guía turístico.

Estas recientes formas de escolarización por el mundo están dando pie también a la creación de nuevos emprendimientos tanto en el país de salida como en el de acogida. En Colombia, por ejemplo, ya existen algunos lugares en la zona cafetera que prestan sus servicios de inmersión *homeschooler* para familias americanas.

Ahora bien, algunos padres consideran como algo positivo el hecho de que sus hijos viajen solos. Ellos sienten que pueden también conocer el mundo “a través de sus ojos”, y por ello, les motivan a emprender aventuras con amigos, conocidos o totalmente solos. Antes de viajar, piensan que es importante la lectura y el estudio en familia de los sitios que se conocerán y también hacer una buena planeación de las actividades que se realizarán para sacarle el mejor provecho a la experiencia. Las apreciaciones de los padres sobre las experiencias de los hijos son valiosas y fortalecen los vínculos de amor y amistad.

Yo he viajado a través de sus ojos/ de pronto no he ido a los mismos lugares/ pero he vivido lo que ella ha viajado y conocido// hace muchos años cuando estuvo en el Vesubio/ en Italia/ estudiamos todo eso// ¿qué pasó allá? (Entrevista. Marcela)

“Viajar es vivir” es una frase que describe a los *homeschoolers* que disfrutan los viajes y las experiencias diversas. Las familias consideran que la exposición a diferentes culturas hace que los niños tengan una mente más abierta frente a la vida; y les enseña a relacionarse con todo el mundo, sacándolos del ensimismamiento y haciéndolos más hábiles y felices.

Mi hijo dice/ “mami/ es que viajar es vivir” / o sea/ qué bendición el poder uno ir a conocer diferentes culturas/ probar diferentes comidas/ saber la historia// ellos han tenido la oportunidad de conocer Colombia más de lo que yo la conozco/ entonces esto AVeh/ [SS:] (risas) / sí/ ha sido una experiencia muy bonita y yo me siento muy orgullosa cuando escucho hablar a mis hijos/ (Entrevista. Marcela).

Al viajar, Marcela afirma que “los *worldschoolers* buscan economía y comodidad”. Además, comenta de su familia que siempre procuran porque sus viajes sean una bonita oportunidad “para conocerse como familia y para hacer ejercicios introspectivos sobre la vida”. Así, los viajes generan recuerdos positivos que invitan a la reflexión y conducen al desarrollo de habilidades emocionales.

Las fotografías son una manera de capturar los momentos vividos y garantizar que la experiencia compartida sea recordada a largo plazo. Se consideran más valiosas que los objetos, por cuanto proveen

la posibilidad de la conversación y la remembranza de lo acontecido. Marcela dice que “las fotos son lo principal” porque “eso es lo que nos queda”.

Algunas familias consideran más valiosa la experiencia de viajar alrededor del mundo y por ello deciden invertir su dinero en ello más fácilmente que invertirlo en un estipendio mensual o anual de escolarización para sus hijos. Al respecto, Celeste afirma conocer varias personas que hacen el cálculo económico y dicen: “si el colegio me cuesta 10.000 dólares/ entonces/ esos 10.000/ en vez de pagarlos al colegio/ nos vamos a Europa y en este viaje vamos a todos los museos”.

Hay formas de *worldschooling* que involucran también el componente académico desde una perspectiva más seria e intencional. En este caso, una sola familia decide viajar a España y hacer el recorrido del país según las descripciones del libro: “El Quijote de la mancha”. Para emprender este viaje de manera exitosa, la familia toma unos seis meses de preparación. Durante ese tiempo, no solamente estudian las costumbres y modos de vida españoles, sino que también hacen la lectura del libro en versiones adaptadas según las edades de los miembros de la familia. Este acercamiento con la literatura, de alguna manera, les provee una comprensión más amplia del entorno social, cultural e histórico antes de realizar el viaje y vivir la experiencia. De igual manera, les permite hacer comparaciones entre el pasado y el presente.

Conocí a una familia que viajaba en verano/ lo que hacían era leer libros/ una vez iban a ir a España/ entonces/ cada uno tenía el libro “El Quijote” / ella le compraba “El Quijote” versión bebé al niño más pequeño/ “El Quijote” versión normal al niño que sabía ya leer/ “El Quijote” completo para ella/ y “El Quijote” para el señor/ y otra versión del “Quijote” para el profe/ él era el que sabía español/ él era colombiano/ entonces/ se iban y hacían el mismo recorrido del “Quijote” / y se preparaban todo ese semestre (Entrevista. Celeste)

6.5.3. Posicionamiento jurídico y cultural

Tabla 43

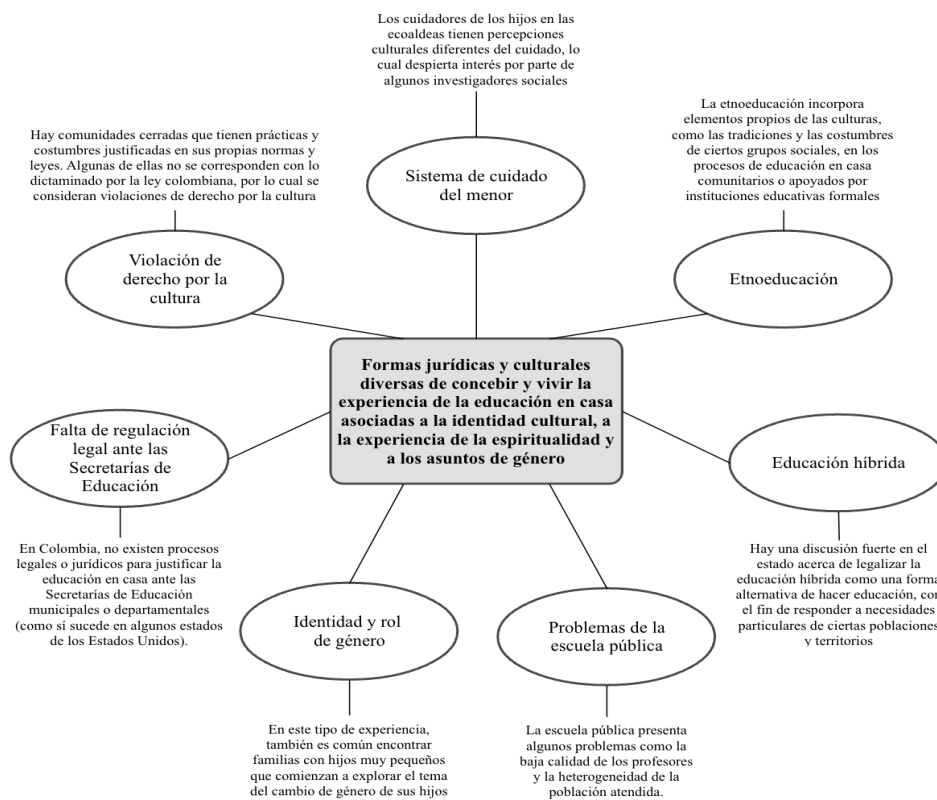
Posicionamiento jurídico y cultural de otras experiencias homeschoolers

Temas básicos	Temas organizadores	Tema global
Hay comunidades cerradas que tienen prácticas y costumbres justificadas en sus propias normas y leyes. Algunas de ellas no se corresponden con lo dictaminado por la ley colombiana, por lo cual se consideran violaciones de derecho por la cultura	Violación de derecho por la cultura	<i>Formas jurídicas y culturales diversas de concebir y vivir</i>

Los cuidadores de los hijos en las ecoaldeas tienen percepciones culturales diferentes del cuidado, lo cual despierta interés por parte de algunos investigadores sociales	Sistema de cuidado del menor	la experiencia de la educación en casa asociadas a la identidad cultural, a la experiencia de la espiritualidad y a los asuntos de género
La etnoeducación incorpora elementos propios de las culturas, como las tradiciones y las costumbres de ciertos grupos sociales, en los procesos de educación en casa comunitarios o apoyados por instituciones educativas formales	Etnoeducación	
Hay una discusión fuerte en el estado acerca de legalizar la educación híbrida como una forma alternativa de hacer educación, con el fin de responder a necesidades particulares de ciertas poblaciones y territorios	Educación híbrida	
La escuela pública presenta algunos problemas como la baja calidad de los profesores y la heterogeneidad de la población atendida	Problemas de la escuela pública	
En este tipo de experiencia, también es común encontrar familias con hijos muy pequeños que comienzan a explorar el tema del cambio de género de sus hijos	Identidad y rol de género	
En Colombia, no existen procesos legales o jurídicos para justificar la educación en casa ante las Secretarías de Educación municipales o departamentales (como sí sucede en algunos estados de los Estados Unidos)	Falta de regulación legal ante las Secretarías de Educación	

Figura 45

Red temática 27: Posicionamiento jurídico y cultural de otras experiencias homeschoolers



Algunos asuntos jurídicos y culturales que pudieron evidenciarse tanto en los discursos de los participantes como en las páginas web estuvieron relacionados con la violación del derecho por la cultura, el sistema del cuidado del menor, la etnoeducación, la educación híbrida, los problemas de la educación pública, la identidad y el rol de género, la falta de regulación legal ante las Secretarías de Educación.

Con relación a la **violación del derecho por la cultura**, se recuerda, por ejemplo, el trabajo de Chinazzi (2020) sobre *homeschooling* en Italia y las “nuevas geometrías de transmisión cultural”. La primera se refiere a un modelo de transmisión cultural “vertical”, en la que se transmiten conocimientos y valores de padres a hijos; mientras que la segunda denota una transmisión “horizontal”, en la cual los padres no solo enseñan, sino que aprenden de niños (Chinazzi, 2020, p. 378). Bajo esta mirada, habría asuntos de la vida práctica *homeschooler* cuestionables, como es el caso de las ecoaldeas, en las que hay temas jurídicos motivo de investigación social. Por ejemplo, en algunas comunidades *homeschoolers* cerradas, no se considera una falta grave o un problema legal que menores de edad tengan relaciones sexuales y sentimentales con personas adultas, pero la ley colombiana sí considera esto una violación de un derecho por la cultura.

En sus usos y costumbres tienen otras condiciones/ el hecho de que por ejemplo/ tú no tengas que cumplir 18 años para que tengas tu pareja y tengas relaciones sexuales con ella/ (...) por lo general se ven muchas ‘violaciones’ / que no son ‘violaciones sexuales’ para ellos/ pero que sí son (Entrevista. Juan)

Este tema conduce a reflexionar en torno al **sistema de cuidado del menor**. Según Lubienski (2003), los argumentos relativos a los derechos y responsabilidades de los padres y las repercusiones de la educación en el hogar sobre los alumnos y las escuelas se examinan en relación con la teoría de la organización, la gobernanza democrática y las normas de las ciencias sociales. (Lubienski, 2003, p. 167).

Hay investigadores sociales interesados en conocer más a fondo los procesos, estructuras y concepciones que subyacen a las prácticas del sistema del cuidado de los menores en ecoaldeas o comunidades indígenas distintas. Este interés investigativo es importante no solamente porque es un proceso de exploración de políticas públicas (es decir, tiene que ver con cuestiones jurídicas), sino además porque toca asuntos educativos. El trabajo de campo de este tipo de investigaciones demanda unas particularidades culturales y exigencias metodológicas específicas. Juan habla acerca de una amiga que “está estudiando ese choque cultural/ y está tocando temas educativos/ el sistema educativo es el mismo que reconoce esas particularidades/ ese sistema de cuidado de ese menor”.

La **etnoeducación**, por su parte, está relacionada con la incorporación de elementos culturales en la formación de los estudiantes bien sea en instituciones educativas regulares o en procesos de educación

en casa. Normalmente incluye las costumbres, los usos y las tradiciones de los aborígenes como un intento de recuperación de la identidad cultural; especialmente entre los indígenas (del Amazonas, en este caso en particular). Al respecto, Juan comenta que “es un ejercicio de ‘etnoeducación’/ (...) las comunidades indígenas solas registran sus colegios/ o sea/ le quitaron la potestad a las iglesias/ le dan la posibilidad a los indígenas que ellos mismos administren la educación de sus jóvenes”.

Ahora bien, la etnoeducación podría ser vista no solamente como una posibilidad de recuperación de valores culturales, sino también como un mecanismo de respuesta a la segregación cultural y racial. Para Billingham & Hunt (2016), la persistente tendencia de segregación racial y étnica en las escuelas sugiere que la composición racial del alumnado de las escuelas desempeña un papel destacado en la selección por parte de los padres de la escuela más adecuada, sobre todo entre los padres blancos. Dada la inextricable realidad de la segregación racial y étnica en las escuelas y la desigual calidad escolar que tiende a reflejarse en estas divisiones raciales y étnicas, los autores consideran importante profundizar en los mecanismos que perpetúan la segregación y la desigualdad (Billingham & Hunt, 2016, p. 111).

En Colombia, también hay problemas de segregación racial y étnica; de allí que algunas comunidades, especialmente indígenas, busquen fortalecer su identidad en el contexto de la escolaridad. En algunos colegios formales, el hecho de enseñar “conforme a un sistema burocrático y ciertas estructuras de la educación formal” -en palabras de Juan- hace que los aprendices adquieran conductas diferentes, afectando su forma de pensar. Esto se percibe como un proceso de asimilación cultural negativo, puesto que la idea es no perder las costumbres locales.

Hay una comunidad a la que llegó una iglesia con todo su sistema burocrático// y al final terminó contaminando la comunidad/ porque la comunidad/ deja sus usos y costumbres/ y se convierte prácticamente en un “extranjero en su propia tierra”/ entonces/ tú ves a los de la comunidad “actuando” como si fueran “blancos”/ y queriendo cosas como si fueran de otros lados/ entonces/ los ves con camisa/ con pantalón/ ya no esa necesidad del “origen” / sino cosas externas (Entrevista. Juan)

De allí la importancia de que surjan los etnoeducadores; es decir, maestros de la tierra o la territorialidad, educadores indígenas, ancestros arraigados a su tierra, a sus culturas y a sus casas, que enseñen en lugares culturalmente compartidos. Según Kesson (2020), los eruditos y educadores indígenas “nos enseñan que la propia tierra es el mejor maestro. Si tienes acceso al campo o a una masa de agua, ve allí. Ahora mismo. Escucha a los pájaros, observa los signos de la primavera, siente el viento rozar tu cara, huele el suelo del bosque” (Kesson, 2020, p. 2).

Lo anterior conduce a reflexionar también en torno al concepto de ‘agencia ecológica’ propuesto por Biesta & Tedder (2006), quienes hicieron una articulación más aplicable a la educación, y añadieron

algo a la conceptualización de ‘agencia’ de Emirbayer y Mische (1998). Biesta & Tedder (2006) hicieron la sugerencia de que la agencia debe entenderse: “de forma ecológica, es decir, fuertemente conectada al contexto”, y que no debe entenderse como “una capacidad o posesión del individuo, sino como algo que se consigue en situaciones particulares (transaccionales)” (Biesta & Tedder, 2006, p. 27).

Biesta & Tedder (2006) se refirieron a este tipo de agencia como el “enfoque ecológico de la agencia” o la “agencia ecológica”. Desde esta perspectiva,

los actores siempre actúan por medio de un entorno y no simplemente en un entorno... [y] el logro de la agencia siempre será el resultado de la interacción de los esfuerzos individuales, los recursos disponibles y los ‘factores’ contextuales y estructurales a medida que confluyen en situaciones particulares y, en cierto sentido, siempre únicas (Biesta & Tedder, 2006, p. 137).

Abuzandah (2021) opina también que, al utilizar la agencia ecológica para explorar estos contextos situacionales de la educación en el hogar y considerar los factores que influyen en la agencia de los padres que educan en el hogar, “la agencia ecológica puede abordar lo que otra literatura sobre educación en el hogar ha recomendado para futuras investigaciones” (Abuzandah, 2021, p. 5).

Al considerar las muchas necesidades educativas en Colombia, está en discusión también la legalidad de la **educación híbrida** como una forma alternativa de educar y satisfacer las demandas de distintas poblaciones y territorios. Esto constituye, en efecto, un tema de política pública en materia educativa.

Por estar muy cerca del tema de gobierno y de educación/ sé que viene muy fuerte la aprobación de la “educación híbrida” por todas las necesidades que hay en el país// tenemos altos índices de baja conectividad en algunas regiones de Colombia/ la famosa/ “Colombia oculta”/ no hay internet/ no hay conexión// (Entrevista. Diana)

Pese a que los conceptos de ‘educación híbrida’ y ‘homeschooling’ son diferentes, en la cotidianidad parece existir una asociación terminológica y semántica entre ellos. Diana aclara: “si tú escuchas la palabra ‘educación híbrida’ / tiene que ver mucho con *homeschooling*”. Así, parece que ambos términos se están solapando actualmente para dar soluciones viables a las necesidades educativas de ciertas comunidades. Diana expresa al respecto que: “en ese debate de ‘híbrido’/ llega a la escena el *homeschooling*// como te digo/ es un esquema que está peleado por años/ pero no aprobado/ aunque aquí/ increíblemente hay algunos colegios aprobados con *homeschooling*/ existen”.

Según McShane (2021), hay mucha variedad en los modelos de educación en casa híbrida, al punto de que puede ser difícil establecer categorías diferenciales de las maneras en las que las familias combinan el aprendizaje en la casa y en la escuela (McShane, 2021, p. 32). Lo que sí es cierto es que en una escuela híbrida los niños tienen una educación parcialmente controlada y provista por sus padres, y

parcialmente orientada por la escuela. Esta última debe cumplir tres criterios: físico (los niños deben atender a un lugar físico por un tiempo semanal preestablecido), regular y sustancial (McShane, 2021, p. 32). Algunas escuelas híbridas en Estados Unidos son consideradas como privadas por el gobierno estatal, aún sabiendo que su modelo está basado en los principios de la educación en casa (McShane, 2021, p. 32).

Otros asuntos emergentes en medio de las otras experiencias *homeschoolers* están asociados a **problemas de la escuela pública**. Estos, según Berends (2019), favorecen el surgimiento de propuestas educativas *homeschoolers* innovadoras. En sus palabras:

El supuesto es que a medida que la elección de escuela socava el control político burocrático de la educación pública, esta proporciona a los educadores de las escuelas de elección la oportunidad y la motivación para experimentar con nuevas estrategias organizativas y de instrucción para mejorar el rendimiento de los estudiantes (Berends, 2019, p. 33).

Algunos problemas de la escuela pública son la mala y/o insuficiente comunicación entre padres e hijos, la enseñanza de antivalores o ideales progresistas, la baja calidad de los profesores, la heterogeneidad de los estudiantes en los grupos, el vapeo, el *bullying*, el acoso escolar, la adquisición de hábitos no saludables, entre otros.

En Estados Unidos, en primer lugar, “la interacción directa con los profesores no es muy común”, opina Laura (educadora en casa colombiana que ha vivido en dicho país por varios años). Los padres pueden escribirles correos electrónicos y mensajes, y reciben generalmente respuestas; pero la comunicación “no es tan fluida y natural como la que se da en instituciones educativas colombianas”, comenta. Esta falta de relacionamiento con los profesores puede llevar a un problema de ausentismo (absentismo). En el estudio de Green-Hennessy & Mariotti (2023), los profesores informaron mayores tasas de absentismo poco antes de que los niños fueran retirados para ser educados en casa (Green-Hennessy & Mariotti, 2023, p. 627). La familia de Laura considera que la comunicación familia-escuela es fundamental para el proceso de formación de los hijos, al expresar:

No hay esa interacción personal como la que se tiene con un profesor en Colombia/ no quiero educar a mis hijos así/ (...) si ya no van a estar conmigo en casa/ quiero que el colegio que está ayudándome a educarlos piense como yo (Entrevista. Laura)

En segundo lugar, algunos padres consideran importante educar en casa porque les ayuda a mantener a sus hijos alejados de las ideas “antifamilia” o “antivalores” que promueve la agenda progresista a través de la educación pública en Estados Unidos, con la cual no están de acuerdo. Laura piensa que: “la educación pública es demasiado liberal en el sentido que tiene una agenda política muy

‘antifamilia’ / ‘antivalores’ tradicionales / para mí eso es muy peligroso/ yo no quiero a mis niños con gente que piense de esa manera”.

Entre otros factores que evalúan los padres en relación con la escuela podrían mencionarse el grado de “satisfacción parental con la escuela”, el “desempeño académico del niño”, y la “discapacidad” (Green-Hennessy & Mariotti, 2023, p. 627-630). En el estudio de Baker (2021) realizado con madres-profesoras, también se mencionan como criticables diversos aspectos de la estructura escolar: “la duración de la jornada escolar, la estructura de las aulas, los deberes, los horarios, los recreos asignados y la interacción entre los alumnos” (Baker, 2021, p. 60). A estas madres también les preocupaba que esta estructura “no fuera saludable y no propiciara el aprendizaje” (Baker, 2021, p. 60).

En tercer y cuarto lugar, algunas familias consideran que la escuela pública tiene falencias como la baja calidad de los profesores y la heterogeneidad de los estudiantes en los grupos. Al ser un lugar público que recibe diversa población, los grupos de estudiantes son variados y los niños requieren atención más específica.

Baja calidad de los profesores/ (...) como ahora el objetivo es la “diversidad” / también todos dicen que entre más heterogéneo sea tu grupo de trabajo/ pues necesitas más atención/ para la personalización/ no puedes tener grupos grandes con grupos heterogéneos de personas/ porque no todos vienen con el mismo ritmo entonces/ creo que es ese el problema (Entrevista. Laura)

Algunas situaciones que se viven en la escuela regular causan descontento e insatisfacción por parte de los padres. En quinto lugar, pueden mencionarse el vapeo, el *bullying*, o el acoso escolar. Marcela comenta acerca de su hijo que “no le fue mal en el colegio/ pero había cosas que no le gustaban/ el cuento del baño/ la mayoría de pelados ‘vaping’/ fumando en los baños// el *bullying*”.

En el trabajo de investigación titulado: “*Deschooling and unschooling after experiences of bullying: Five parents tell their stories*” de Rebecca English et al. (2023), se documentan experiencias *homeschoolers* asociadas al acoso escolar. En este artículo, se examina cómo algunas familias australianas utilizaron la desescolarización para restaurar y restablecer a sus hijos después de que el acoso los llevó al retiro de la escuela. Para English et al. (2023), la experiencia del acoso afectó el tipo de educación en el hogar que recibían, en tanto los discursos de los padres revelaron cómo la elección de no asistir a la escuela o ser un ‘educador relajado en casa’ nació de las experiencias de acoso que vivieron sus hijos” (English et al., 2023, p. 2). Según esta fuente, “un enfoque relajado de la educación en casa puede ser un medio importante de curación después de un trauma escolar grave para los estudiantes” (English et al., 2023, p. 1).

En el estudio de Green-Hennessy & Mariotti (2023), los padres también informaron que sus hijos eran significativamente más propensos a ser objeto de burlas, excluidos a propósito y acosados

físicamente en comparación con los padres que mantuvieron a sus hijos en el sistema escolar tradicional (Green-Hennessy & Mariotti, 2023, p. 625). Según estos autores, es importante “comprender el papel potencial que el acoso escolar y las relaciones problemáticas entre padres y escuela podrían desempeñar con las familias que abandonan el sistema” (Green-Hennessy & Mariotti, 2023, p. 633).

Al regresar al colegio y encontrarse con situaciones incómodas y difíciles en la escuela como vandalismo, *bullying* y desaseo, algunos niños sienten desmotivación y deseo por regresar a la metodología de trabajo en casa. Marcela, por ejemplo, comenta de su hijo que: “quería entrar para probar el equipo de *high school*/ y quería socializar más/ pero a la misma vez/ irónicamente él decía/ ‘mami yo no entiendo por qué usan el baño para el vandalismo’/ ‘los jóvenes están mal educados’ ” (Entrevista. Marcela).

Lo anterior está asociado con las razones que dan en su estudio Green-Hennessy & Mariotti (2023) para la toma de decisión de educar en casa: previo a ella hay, en la mayoría de casos, experiencias de “acoso escolar, absentismo, insatisfacción de los padres con la escuela, y consideraciones sobre el funcionamiento académico del niño” (Green-Hennessy & Mariotti, 2023). English et al. (2023), por su parte, piensan que los educadores en casa de segunda opción deberían mostrar tasas más altas de insatisfacción parental y comportamiento infantil problemático inmediatamente antes del inicio de la educación en casa, ya que eso sería coherente con la noción de Lois (2013) de que los padres optan por la educación en casa cuando se enfrentan a una situación escolar insostenible. (English et al., 2023, p. 2).

Cuestiones asociadas a la **identidad y al rol del género** aparecen de manera emergente en los discursos de aquellos que representan otras experiencias *homeschoolers*. Algunas familias colombianas residentes en los Estados Unidos han conocido familias que experimentan el cambio de género con sus hijos, y piensan que “estos procesos están muy marcados por la influencia materna y paterna”, en palabras de Celeste. En este caso, esta líder *homeschooler* opina que “si los padres no están sanos en su ser interior y no experimentan paz consigo mismos, van a estar más motivados a experimentar cambios de género en ellos”. Complementa diciendo que “el adulto primero tiene que interiorizar su propia persona para poder tener su relación sana con su hijo”.

Esta familia colombiana en particular reporta que ha escuchado a familias que han comenzado su proceso de exploración de cambio de identidad y rol de género de sus hijos, y en sus discursos, les ha escuchado a sus padres nombrarlos con la expresión “them”. Este pronombre objeto indica que aún no están seguros de su género y que esperan que sean sus propios hijos quienes decidan qué quieren ser. Esta nueva forma de nominalización de los hijos media en las relaciones intrafamiliares y marca otras dinámicas tanto en la comprensión de quiénes son sus hijos realmente como en la comunicación que

tienen con ellos. Celeste reafirma lo anterior al expresar: “hemos conocido casos de mamás que experimentan con la identidad de género de los niños/ dicen que son “them” // sí/ que son como aleatorio/ que todavía no saben bien qué son”.

En cuanto a la **falta de regulación legal ante las Secretarías de Educación**, se puede mencionar nuevamente el asunto jurídico y la adjudicación de permisos de ley a familias *homeschoolers*. Al respecto, Bartholet (2020b) dice: “me gustaría ver una transformación radical del régimen de educación en el hogar”. En su propuesta, el autor no prohibiría toda educación en el hogar, pero exigiría que los padres demuestren que tienen una razón legítima para educar en el hogar: “tal vez su hijo sea un súper atleta, tal vez las escuelas en su área sean terribles” (Bartholet, 2020b). También cree que los padres deben demostrar que están calificados para brindar una educación adecuada y comparable en alcance a la que se requiere en las escuelas públicas; y para los padres a los que se les conceda permiso para educar en casa, “seguiría exigiendo que sus hijos participen en al menos algunos cursos escolares y actividades extracurriculares para que estén expuestos a un conjunto de valores y experiencias alternativas” (Bartholet, 2020b).

En algunos estados de los Estados Unidos, es necesario que las familias colombianas *homeschoolers* migrantes realicen una carta de intención y la dirijan al Departamento de Educación de la ciudad de residencia manifestando su interés de realizar *homeschooling*. Adjunto a ella debe aparecer un plan de trabajo en casa que incluya las temáticas del grado que se están trabajando y la metodología que se está utilizando. Con esta documentación, el Departamento de Educación no solamente tiene conocimiento del proceso, sino que además puede, eventualmente, realizar una certificación que acredite la formación en el hogar. Este proceso no sucede en Colombia en ninguno de sus departamentos o ciudades; por tanto, las Secretarías de Educación no tienen regulación y no ejercen ningún tipo de control a estas familias.

En este distrito toca llenar un formulario/ de la intención de hacer *homeschooling* / te dicen que por favor expliques las razones/ y que aportes tu plan / que ¿cuántas horas? y todo/ ellos lo revisan y lo aprueban/ algo muy breve/ (Entrevista. Laura)

En otros estados de Estados Unidos, es incluso más común tener a los hijos en una metodología *homeschool* que en un colegio de educación regular. Al respecto, Celeste dice: “sí/ acá está la mayoría/ la mayoría de las personas tienen a los niños en *homeschooling*”.

Honestamente, si los legisladores se sintieran libres de decidir qué hacer basándose en lo que creen que tiene sentido para los niños y la sociedad, creo que reformarían radicalmente el régimen actual. Pero los legisladores no están involucrados en ese tipo de formulación de políticas

racionales: simplemente están respondiendo a la abrumadora presión del lobby de la educación en el hogar (Bartholet, 2020b).

6.5.4. Formas de organización

6.5.4.1 Relación espacio-tiempo.

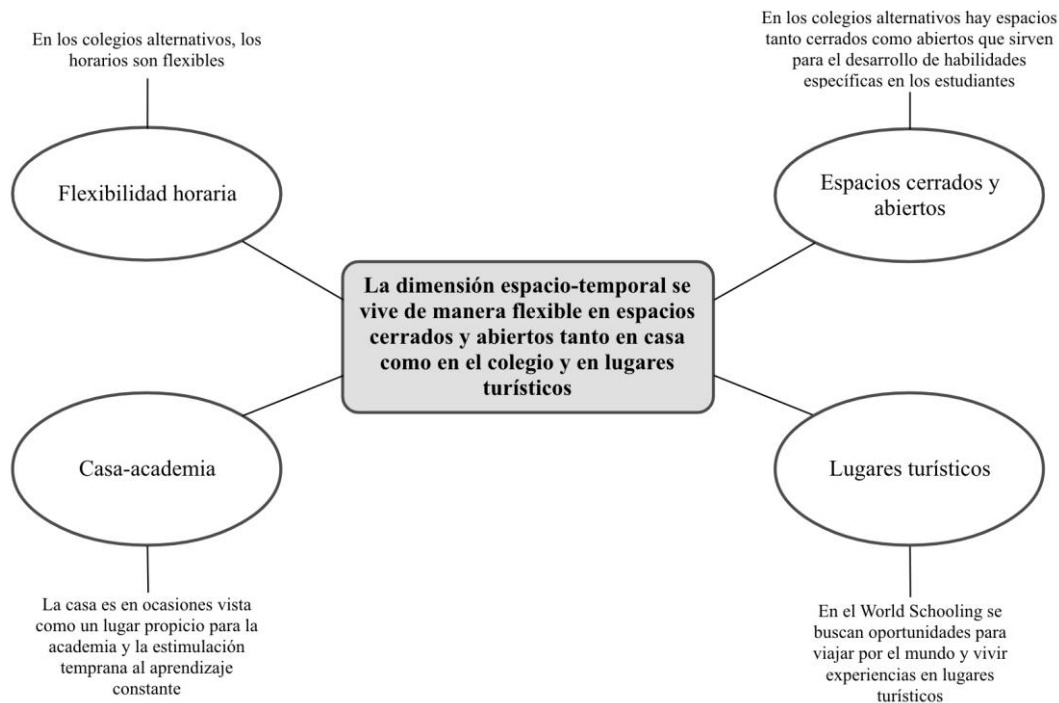
Tabla 44

Formas de organización – Relación espacio-tiempo de otras experiencias homeschoolers

Temas básicos	Temas organizadores	Tema global
En los colegios alternativos, los horarios son flexibles	Flexibilidad horaria	<i>La dimensión</i>
En los colegios alternativos hay espacios tanto cerrados como abiertos que sirven para el desarrollo de habilidades específicas en los estudiantes	Espacios cerrados y abiertos	<i>espacio-temporal se vive de manera flexible en espacios cerrados y abiertos</i>
En el <i>worldschooling</i> se buscan oportunidades para viajar por el mundo y vivir experiencias en lugares turísticos	Lugares turísticos	<i>tanto en casa como en el colegio y en lugares turísticos</i>
La casa es en ocasiones vista como un lugar propicio para la academia y la estimulación temprana al aprendizaje constante	Casa-academia	

Figura 46

Red temática 28: Formas de organización - Relación espacio-tiempo de otras experiencias homeschoolers



Con relación a las consideraciones espacio-temporales, se pueden mencionar la flexibilidad horaria, los espacios cerrados y abiertos, la casa-academia y los lugares turísticos.

Es común que la jornada escolar se dé con **flexibilidad horaria** y se desarrolle de manera poco común en colegios alternativos estadounidenses. Celeste, madre colombiana *homeschooler* y actual residente en Estados Unidos, comunica que el colegio alternativo en el cual tiene matriculado a su hijo no tiene una hora específica de entrada. En la primera parte de la jornada, “los niños se encuentran afuera jugando, aprendiendo y simplemente siendo observados”, afirma. Después de unas tres horas de observación de relacionamiento y juego espontáneo entre pares, comenta que “los niños entran a un salón a ver clase por aproximadamente tres horas”.

Según esta metodología, se busca desarrollar en los niños rutinas diferentes, así como crear un ambiente escolar de exploración natural, no forzada y poco regulada por la presencia de adultos. Por ello se configura como una propuesta intermedia entre las exigencias de la escolaridad presencial y la libertad total del *homeschooling*. El profesor “es solamente un observador y no interviene hasta que no hay violencia física entre los niños”, comenta Celeste en entrevista, manifestando agrado por esta “pedagogía libre”.

Según esta misma participante, en este tipo de colegios alternativos “no hay clases”. Dice que “solamente la profe hace un círculo/ y ahí pone canciones/ y dentro de las canciones hay movimiento”. Se procura la lectura, el canto espontáneo y libre, la estimulación multisensorial, el desarrollo de las habilidades fina y gruesa, así como el movimiento y la actividad física moderada en **espacios cerrados** (salones) y **abiertos** (parque). De igual manera, comenta Celeste que “después de cantar y saltar/ van a almorzar y toman la siesta”.

Los **lugares turísticos** también son valiosos por cuanto permiten adquirir conocimientos sobre la historia de la humanidad y, al mismo tiempo, para divertirse. Celeste, por ejemplo, habla de la visita a reservas forestales populares en Estados Unidos para entretenerse y aprender, así: “caminamos/ todo lo que hubiera por ahí/ lo cogíamos/ era súper divertido/ aprendíamos un montón”.

La casa es percibida como una **casa-academia**. Este concepto es más amplio, en tanto un niño puede estar escolarizado, e igual estar aprendiendo en casa. Según Laura: “el hogar es un lugar de aprendizaje todo el tiempo// es una academia constante”. En su caso particular, más allá de adaptar la casa como si fuera una escuela, esta madre expresa: “yo mantenía libros por fuera/ juguetes didácticos por fuera/ para que cuando ella tuviera sus tiempitos// tuviera acceso a esas cosas”. Al disponer distintos recursos bibliográficos y didácticos en todos los espacios de su vivienda, garantizaba la creación de un “ambiente de aprendizaje constante” porque los niños encontraban siempre “imágenes, fotos, libros, juegos didácticos, figuras, rompecabezas”. Para Laura, esto “les motiva al aprendizaje multicultural/ y favorece una temprana estimulación”.

6.5.4.2 Componente didáctico.

Tabla 45

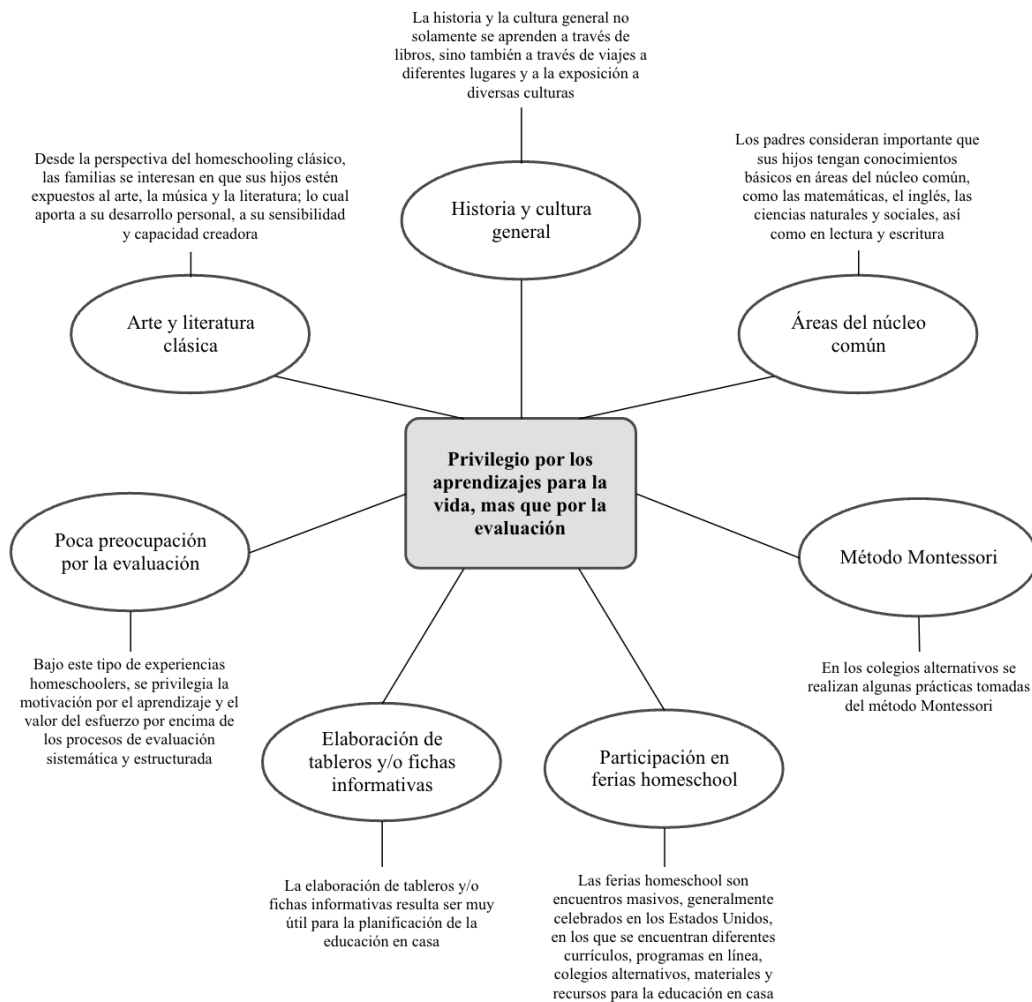
Formas de organización – Componente didáctico de otras experiencias homeschoolers

Temas básicos	Temas organizadores	Tema global
Desde la perspectiva del <i>homeschooling</i> clásico, las familias se interesan en que sus hijos estén expuestos al arte, la música y la literatura; lo cual aporta a su desarrollo personal, a su sensibilidad y capacidad creadora	Arte y literatura clásica	<i>Privilegio por los aprendizajes para la vida, más que por la evaluación</i>
La historia y la cultura general no solamente se aprenden a través de libros, sino también a través de viajes a diferentes lugares y a la exposición a diversas culturas	Historia y cultural general	
Los padres consideran importante que sus hijos tengan conocimientos básicos en áreas del núcleo común, como las matemáticas, el inglés, las ciencias naturales y sociales, así como en lectura y escritura	Áreas del núcleo común	

En los colegios alternativos se realizan algunas prácticas tomadas del método Montessori	Método Montessori
Las ferias <i>homeschool</i> son encuentros masivos, generalmente celebrados en los Estados Unidos, en los que se encuentran diferentes currículos, programas en línea, colegios alternativos, materiales y recursos para la educación en casa	Participación en ferias <i>homeschool</i>
La elaboración de tableros y/o fichas informativas resulta ser muy útil para la planificación de la educación en casa	Elaboración de tableros y/o fichas informativas
Bajo este tipo de experiencias <i>homeschoolers</i> , se privilegia la motivación por el aprendizaje y el valor del esfuerzo por encima de los procesos de evaluación sistemática y estructurada	Poca preocupación por la evaluación

Figura 47

Red temática 29: Formas de organización - Componente didáctico de otras experiencias homeschoolers



En cuanto al componente didáctico de las otras experiencias *homeschoolers*, está, en primer lugar, **el arte y la literatura clásica**. El *homeschooling* clásico busca que los niños estén constantemente familiarizados y/o inmersos en las artes visuales, musicales y la literatura clásica. Esto fomenta el desarrollo personal, la sensibilidad, la creatividad y también el pensamiento crítico. Marcela piensa que el *homeschooling* clásico: “consiste en que lo exponen a las artes / a la música” y lo diferencia de la educación tradicional al decir que en esta: “si no te va bien en lenguaje/ en matemáticas/ o en ciencias/ tú ya no sirves para nada”.

En segundo lugar, aparece la **historia y la cultural general**. Estas se aprenden a través de experiencias de vida y de lecturas. Lo más importante es que los niños se sientan motivados por el aprendizaje, para que este sea realmente significativo y les acompañe durante toda la vida. “Lo que se enseña de manera obligada muchas veces es olvidado rápidamente”, piensa Marcela, porque “no significa algo realmente valioso y útil”. Además, comenta de su hijo que “entró a la etapa del espacio/ quería saber todo del espacio/ también tuvo su etapa de los dinosaurios/ quería saber ¿qué dinosaurios?”. Para ella, el componente atencional es muy importante y trabaja con diligencia en lograr “despertarle esa necesidad de investigar/ de ‘quiero saber de esto’ ”.

Para el aprendizaje de la historia y la cultura, también son valiosos los viajes. Es útil ver videos testimoniales sobre los viajes de otras personas, y planificar bien la experiencia en términos financieros y logísticos. Este proceso es importante porque los hijos se vuelven autodidactas, y se sienten automotivados para vivir una experiencia de vida personal.

Ojalá hubiera podido hacer *worldschooling*/ fue bien limitado/ ‘querer es poder’/ definitivamente antes de cualquier viaje/ se hace la investigación = digamos cuando fui con los niños a Europa/ yo todo lo hice/ yo sabía dónde nos íbamos a quedar/ a dónde íbamos a ir/ toda la logística se hace meses antes (Entrevista. Marcela)

En tercer lugar, aparecen las **áreas del núcleo común**, para las cuales los padres siguen currículos en línea o en físico. Al respecto, Laura cuenta que se: “enfocaba en la parte de lectura/ escritura/ y matemática/ que era como el eje/ todo necesita esa estructura/ y ahí sí yo me sentaba con ella/ seguía yo un currículum que conseguí por internet”.

La enseñanza de áreas comunes es fortalecida también por instituciones específicas, en este caso, por una academia dedicada a la matemática. Laura comenta de su hijo que: “en las matemáticas/ él brilla desde chiquito// yo le decía ‘mi pequeño Einstein’/ porque yo decía/ ‘él ahí está absorbiendo muchas cosas’/ él está en la academia de matemática”.

En cuanto al inglés, en este caso en particular, los niños han estado expuestos a ambos idiomas desde muy temprana edad. El hecho de que su padre sea americano, y Laura, su madre, colombiana, les

ha permitido desarrollar su bilingüismo. Esta exposición lingüística ha sido muy positiva para la familia en general.

Una prima me dijo/ ‘haz la prioridad de hablarle a los niños siempre en español/ el inglés lo van a aprender’/ y ahí me comprometí a hablar más en español en la casa/ eso ayudó mucho/ también ayudó que mi mamá viajara y se quedara con nosotros a veces tres meses al año/ con mi mamá todo era en español (Entrevista. Laura)

En cuarto lugar, aparecen en los discursos de las familias *homeschoolers* el **método Montessori**. Celeste recuerda “un colegio que trabaja “Montessori” / y ese colegio tiene todo menos Montessori// tengo amigos que tienen a sus hijos allá/ y tienen que pedir días libres para llevar a los niños a hacer los proyectos”. Según ella, pese a que el colegio provee espacios para desarrollar proyectos pedagógicos, los objetivos de aprendizaje no se logran a cabalidad, lo cual genera sentimientos de confusión, frustración, descontento, incertidumbre y queja por parte de los padres. Esta misma participante afirma que lo diferencial del colegio “es lo que los niños hacen”; por ejemplo: “se comen un ‘snack’/ que ellos mismos preparan/ preparan su ‘snack’ / y manejan el cuchillo/ cortan la manzana o la fruta/ se lo comen/ o/ así como un ‘muffin’ ellos mismos lo amasan/ y lavan la loza”.

En quinto lugar, algunas familias hablan de su **participación en ferias *homeschool***. Al vivir en Estados Unidos y comenzar su proceso de exploración de opciones para educar en casa, es común que asistan a ferias que ofrecen currículos, programas en línea, libros y materiales diversos. Allí es común también encontrar opciones de talleres, capacitaciones y juegos para divertirse y aprender; es esencia, son una oportunidad para que las familias desarrollen su autonomía y se cuestionen acerca de sus intereses y preferencias.

Aquí cada uno es libre de hacer *homeschool* como quiera/ aquí fuimos a una feria/ de “educación alternativa”/ y lo que estaban ofreciendo básicamente era/ “estudios por internet” / y un currículum *homeschool* / entonces/ colegio por internet on line/ y un currículum de *homeschooling* enfocado a religión (Entrevista. Celeste)

En las ferias se conoce también la programación de actividades diferentes en la ciudad; por ejemplo, aquellas que se realizan en museos, bibliotecas, colegios, universidades, centros de convenciones, teatros, y otros lugares. La programación es muy abierta y variada.

Como que ‘escoja usted el currículum que quiere’/ súper variable/ yo dije/ “no sé si eso es lo que yo quiera” / y entonces/ ahí voy eligiendo/ acá hay clases *homeschool* abiertas// digamos a las 10:00 a.m. de gimnasia/ se reúnen en los sitios como públicos/ en la biblioteca/ he conocido de todo (Entrevista. Celeste)

En sexto lugar, emerge como parte del componente didáctico la **elaboración de tableros y/o fichas informativas**. Los tableros de rutinas y tareas resultan ser muy útiles en el proceso de planificación y organización de la educación en casa. En el caso de Laura, el tablero le servía de soporte para orientar las tareas al inicio del día, así como para reforzar conceptos de lenguaje y matemáticas básicos.

Diseñé un “board” / como un tablero/ hecho con cartulina/ y teníamos ahí/ los días de la semana/ los colores/ los números/ era tan bonito/ entonces con eso empezábamos el día/ le decíamos ‘circle time’ / nos sentábamos/ cantábamos/ bailábamos/ era una hora por ahí haciendo eso (Entrevista. Laura)

En séptimo lugar, se puede mencionar la **poca preocupación por la evaluación**. Celeste, por ejemplo, no se muestra muy inquieta por conocer los avances de sus hijos en el colegio alternativo. Afirma que “simplemente se relaja” y entiende que sus hijos “tienen un ritmo diferente”. Comenta: “la verdad yo estaba relajada/ como que no estaba pendiente de llevar un monitoreo ni nada”, y se alegra al contar que “un día simplemente me di cuenta/ o fui consciente de que ya sabían hablar inglés”. Estas expresiones muestran que esta mamá puede inscribirse dentro de lo que English et al. (2023) denominan: los “*homeschoolers* relajados”; es decir, aquellos “*homeschoolers* que se dejan llevar por los niños” (English et al., 2023, p. 1).

En cuanto al proceso de seguimiento, Laura considera que es más importante que los niños aprendan los conceptos y hagan ejercicios de manera natural. Por ello, no es necesario que la evaluación sea rígida ni sistemática.

Por ejemplo en ¿matemática? / el trabajo que yo hago es muy cíclico// se va repitiendo lo mismo cada dos lecciones// siempre hace un review/ eso es algo que él hace solo/ o sea/ sin mi ayuda/ y/ ahí yo puedo ver que él está progresando en la lección/ pero no es como un examen así estricto/ (...) mira/ con lenguaje/ ¿cómo lo evalúo?/ es importante que ellos sepan qué es un verbo/ sustantivo/ un adjetivo/ pero a veces// él escribe una historia/ sin saber exactamente qué es un verbo/ o un adjetivo?/ pero la escribe de una manera que suena súper bien// a los niños hay que exponerlos a mucha lectura/ a mucha escritura/ (Entrevista. Laura)

De igual forma, en términos de evaluación, tanto Laura como Celeste consideran más importante valorar el esfuerzo que los niños hacen para resolver un problema, que la resolución del problema en sí mismo o la adjudicación de una nota cuantitativa. Se debe procurar el refuerzo positivo y el reconocimiento de la labor realizada, por encima de cualquier otra actividad evaluativa que pueda traer estímulos negativos.

Es importante hacer que los niños hagan cosas en las que se sientan que están triunfando/ acabar el día en una buena nota es tan importante/ cuando tú les das un problema/ y no lo pudieron resolver por cualquier razón/ el día debe acabar bien/ entonces/ les explicas que estuvo bien el esfuerzo/ miras lo positivo/ y no acabas el día mal/ porque eso no funciona como debería (Entrevista. Laura)

6.5.4.3 Formas sociales.

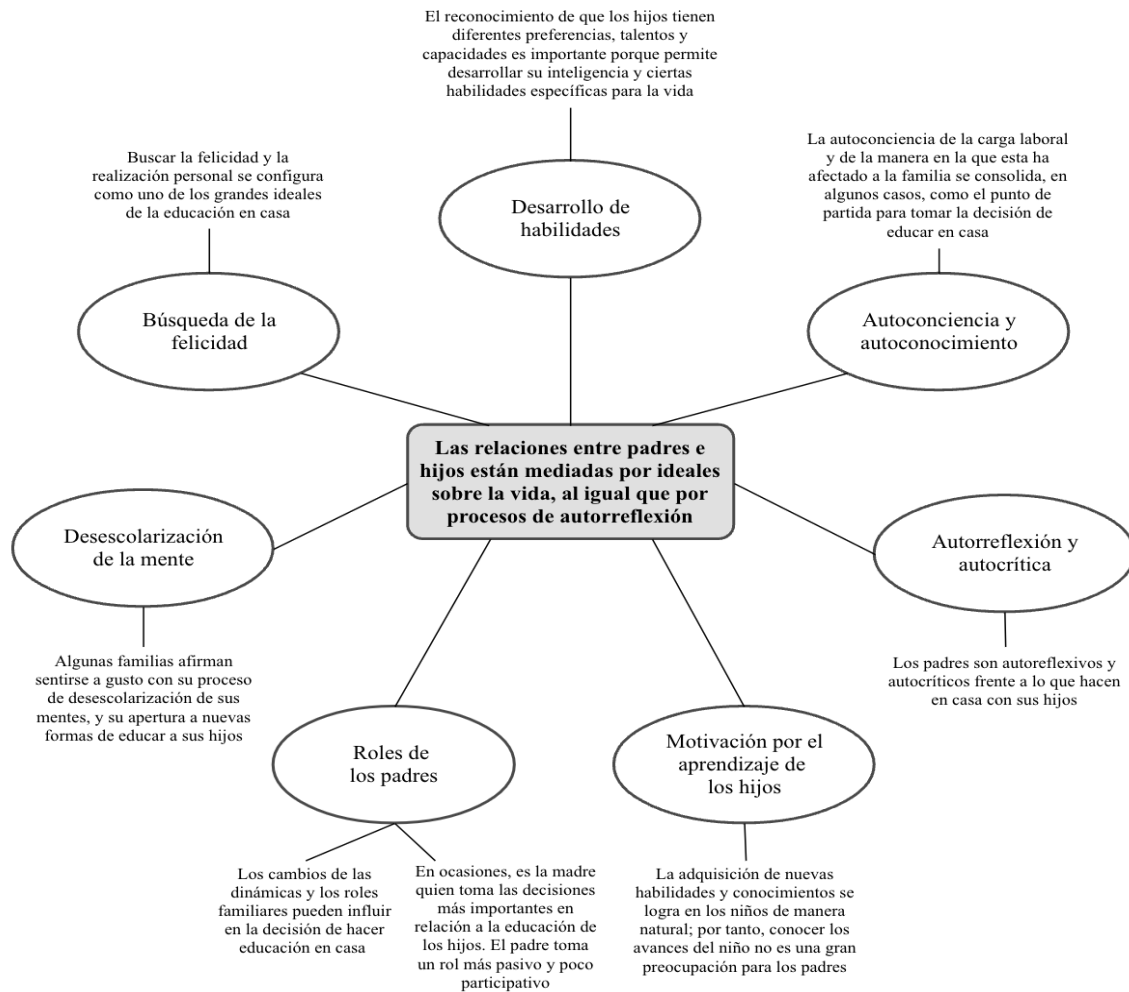
Tabla 46

Formas de organización – Formas sociales de otras experiencias homeschoolers

Temas básicos	Temas organizadores	Tema global
Buscar la felicidad y la realización personal se configura como uno de los grandes ideales de la educación en casa	Búsqueda de la felicidad	
El reconocimiento de que los hijos tienen diferentes preferencias, talentos y capacidades es importante porque permite desarrollar su inteligencia y ciertas habilidades específicas para la vida	Desarrollo de habilidades	
La autoconciencia de la carga laboral y de la manera en la que esta ha afectado a la familia se consolida, en algunos casos, como el punto de partida para tomar la decisión de educar en casa	Autoconciencia y autoconocimiento	<i>Las relaciones entre padres e hijos están mediadas por ideales sobre la vida, al igual que por procesos de autorreflexión</i>
Los padres son autorreflexivos y autocríticos frente a lo que hacen en casa con sus hijos	Autorreflexión y autocrítica	
La adquisición de nuevas habilidades y conocimientos se logra en los niños de manera natural; por tanto, conocer los avances del niño no es una gran preocupación para los padres	Motivación por el aprendizaje de los hijos	
En ocasiones, es la madre quien toma las decisiones más importantes en relación a la educación de los hijos. El padre toma un rol más pasivo y poco participativo	Roles de los padres	
Los cambios de las dinámicas y los roles familiares pueden influir en la decisión de hacer educación en casa		
Algunas familias afirman sentirse a gusto con su proceso de desescolarización de sus mentes, y su apertura a nuevas formas de educar a sus hijos	Desescolarización de la mente	

Figura 48

Red temática 30: Formas de organización - Formas sociales de otras experiencias homeschoolers



Entre las formas sociales de las otras experiencias *homeschoolers*, se registra en primer lugar, la **búsqueda de la felicidad**. Para el caso, se recuerdan algunas investigaciones realizadas en Israel, las cuales indican, según el estudio de Guterman (2023), que existe un menor nivel de depresión entre los niños educados en casa en comparación con los escolarizados, mientras que no se encontraron diferencias en el apego a la seguridad. En cuanto a los problemas emocionales y de conducta, no se encontraron diferencias entre los grupos en lo que respecta a los problemas de interiorización. Sin embargo, se observaron problemas de externalización en los niños escolarizados. Esta disparidad aumentaba con la edad (Guterman, 2023, p. 770). En el caso de Marcela, por ejemplo, la motivación principal para educar en casa fue el hecho de haber visto a su hijo desanimado y triste con el estudio, en especial por tener que asistir a una escuela pública “que no lo hacía feliz”. En sus palabras: “yo veía a mi niño no muy contento en la escuela/ así como tristonzo/ como desanimado/ y no era necesariamente

por algo/ digamos ‘social’// entonces/ decidí empezar en casa con él// mi alegría es ver a mis niños felices”.

Esta intervención hace pensar que la historia de vida personal de los padres tiene mucho que ver con su manera de enseñar. Marcela, por ejemplo, comenta en entrevista que “fue obligada por su familia a estudiar una carrera que no le gustaba”, solamente porque “consideraban que tenía mucho campo de acción”. Por lo tanto, ella no quiere “obligar a sus hijos a nada”; solamente desea “que sean felices y que disfruten la vida”. Reitera que “los niños deben aprender a vivir en libertad/ a elegir ellos mismos quiénes desean ser y cómo desean vivir su vida”; mientras que para Laura, su hija “prácticamente se volvió una autodidacta/ se enseñaba a sí misma lo que ella quería aprender y era muy feliz/ es feliz”.

En segundo lugar, aparece como un aspecto relevante el **desarrollo de habilidades**. Para algunos, como Laura, la educación tradicional ha enseñado que “para ser catalogados como ‘inteligentes’, debemos ser buenos en matemáticas o ciencias”. Esto no es necesariamente cierto, porque todos los seres humanos tienen gustos y talentos diferentes, y hay niños que naturalmente se interesan en las artes o en la literatura, demostrando un gran potencial y despliegue de inteligencia. En la sociedad hay estereotipos que deben derribarse, y algunas familias se esfuerzan en pensar de esta manera para que sus hijos tengan un autoconcepto muy bueno acerca de ellos mismos. Procuran el desarrollo de su potencial creador al fortalecer sus habilidades artísticas.

Un niño que empieza a mostrar su tendencia al arte/ no se ve igual que un niño que le va bien en matemáticas/ lamentablemente esa es la educación/ (...) yo vi eso en mi niño/ a él nunca le ha gustado mucho la matemática/ y para mí eso no significa que él no sea inteligente/ o que no pueda ser exitoso en la vida (Entrevista. Marcela)

Laura también ha intentado desarrollar en sus hijos habilidades e independencia para el aprendizaje, y expresa que “los niños aprenden así/ de una manera increíble/ (...) algo que he tratado mucho de hacer/ es crearles independencia/ para que ellos aprendan a aprender por su cuenta”. Piensa que su labor es “enseñarles muy bien a leer/ a escribir/ la matemática básica/ pero una vez ellos tengan eso/ ya el resto viene por añadidura”.

Dentro de esas habilidades, también están las normas de comportamiento y de buena conducta. A los niños se les debe enseñar a saludar, a respetar el turno cuando la persona habla, a escuchar y, en general, a comportarse muy bien. Para Laura, deben “aprender a ser obedientes y atender los llamados de atención y los correctivos de los padres”.

Dicen que se portan muy bien/ que escuchan/ que respetan/ eso lo aprenden en casa/ yo he sido muy exigente/ ‘el profesor se respeta’ / ‘no hablen cuando les hablen’/ los niños educados en casa se comportan mejor que los que están en el colegio// es algo que yo he notado/ uno les enseña

que hay figuras de autoridad/ (...) los profesores se enamoran de ellos/ por lo juiciosos/ lo educados (Entrevista. Laura)

De igual manera, según Marcela, el *homeschooling* busca que los niños “no solamente se formen académicamente, sino que también aprendan habilidades para la vida”, tales como cocinar, planificar viajes, aprender distintos idiomas para relacionarse con más personas, emprender, administrar bien el dinero y ahorrar. Con relación a estas últimas habilidades, Marcela expresa: “si ellos quieren algo/ ahorran de los trabajitos/ o las cositas que hagan/ van ahorrando y van colaborando en lo que quieran”. Así, piensa que el *homeschooling* abarca muchas cosas que realmente “les prepara para poder vivir su vida en total”.

Dentro de otras tareas o habilidades para la vida, pueden mencionarse el tender la cama, servir el alimento a la mascota, organizar su escritorio, limpiar su cuarto, entre otros. Laura considera que, al tener clara su rutina de la mañana, los niños van desarrollando poco a poco su independencia y su sentido de responsabilidad.

Él tiene un folder llamado ‘soy independiente’ / *I am independent* / ahí tiene todas esas cositas que tiene que hacer por su cuenta/ lo primero son unas tareitas en la casa/ él sabe que se levanta/ abre su folder/ tiene sus cuadritos y tiene que chulear cada tareita/ cosas como peinar a la perrita/ aspirar la casa/ limpiar la mesa/ tender su cama/ labores sencillas/ pero que lo van haciendo responsable (Entrevista. Laura)

En tercer lugar, se hace mención de la **autoconciencia** y el **autoconocimiento**. El ser consciente de la cantidad de trabajo que se tiene como padre o madre, y de la manera en la que esto afecta a la familia y a los hijos se vuelve, en algunos casos, el punto de partida para tomar la decisión de educar en casa. Para Celeste, por ejemplo, el tiempo de pandemia fue la oportunidad perfecta para reflexionar y desear un cambio rotundo en su vida.

Cuando nació mi hija/ yo trabajaba como geóloga/ de ahí copié exactamente el modelo de lo que hacían todas mis compañeras de trabajo [SS:] (risas)/ y era/ conseguir una niñera y seguir trabajando// y luego de ahí/ meterlo a un jardín y seguir trabajando/ y seguir trabajando/ a lo que marcara/ uno de los problemas que yo me di cuenta que estaba trabajando demasiado (Entrevista. Celeste)

Tanto el exceso de trabajo como la pandemia hicieron que la familia cambiara radicalmente su forma de pensar y, por tanto, su estilo de vida. Como familia, tomaron la decisión de irse para una finca, quedarse en casa disfrutando y aprendiendo juntos. Este tiempo hizo que cambiaran de prioridades, se adaptaran a nuevas circunstancias e iniciaran un proceso de autoaprendizaje y conciencia de sí más profundo que antes.

Me di cuenta que algo no estaba bien/ yo no quería como seguir los patrones/ había algo mal// había desconexión entre las mamás y los niños// mandarlos al colegio no era como lo ideal/ entonces ahí apareció la pandemia/ nos fuimos para una finca como seis meses en un lugar muy alejado (Entrevista. Celeste)

Otras madres, como Marcela, son conscientes de que no se entrenaron como maestras; por lo cual, en ocasiones, tienen dudas acerca de su propio desempeño. Esta participante dice, por ejemplo: “uno como mamá/ digamos que/ mi profesión no es ser profesora/ uno tiene dudas/ ¿será que sí?/ ¿será que la estoy embarrando?/ ¿será que los estoy guiando bien?”.

Lo anterior está en consonancia con lo planteado en el capítulo “*Parent as a teacher – Training of parents for homeschooling process*” escrito por Sandra Bjelan (2011) y publicado en el libro de Muršak (2011) sobre la profesión andragógica y las competencias de los expertos en educación de adultos. Si bien su interés central no es en educación para niños, en su trabajo hace una mención crítica a la educación en casa, argumentando que los padres que educan en el hogar deberían poseer ciertos niveles de habilidades de enseñanza y conocimiento (Muršak, 2011).

En cuarto lugar, emergen en los discursos de algunos participantes la **autorreflexión** y la **autocrítica**. Laura, por ejemplo, inicia un proceso autorreflexivo más consciente cuando su segundo hijo es aún bebé, y comienza a pensar que puede aportarle mucho más a su hija mayor. Al respecto, menciona: “yo creo que ella llevaba dos semanas en la escuela/ y traía los cuadernos a la casa/ o lo que había hecho/ y algo en mí decía ‘yo siento que yo podría hacer esto mejor por ella/ podría ayudarla más’ ”.

Otros sentimientos o emociones que pueden aparecer son el estrés parental, la duda y el deseo de autocontrol. De allí que se haga necesario que los padres tengan una actitud de autorreflexión y autoevaluación constantes.

uno de mujer tiene muchas cosas/ porque no es solamente el *homeschooling*/ es el hogar/ el problema con el esposo/ lidiar con cosas del día/ uno no está siempre en la mejor actitud/ la verdad/ uno no siempre está feliz/ y uno se estresa/ los niños todos los días no están en la misma actitud tampoco/ (...) creo que el mayor reto es aprender a calmarme/ entender que no todo siempre sale como uno quiere// un reto para mí es establecer una rutina que funcione/ porque establezco la rutina/ y luego pienso/ ‘ay/ me faltó esto/ me faltó lo otro/ acá no pude’ / entonces dudo/ empiezo a modificar todo/ le doy como un tiempo de testeo/ de unas cuatro semanas/ ahí miro y reevalúo/ como que quiero controlarlo todo a veces (Entrevista. Laura)

Marcela, por su parte, hizo *homeschooling* por muchos años con su hijo menor. Ahora reflexiona sobre sus prácticas y piensa que pudo haber tenido “mucho más estructura”. En su proceso autorreflexivo, considera que con su hijo “se relajó” demasiado, lo cual tuvo consecuencias no deseadas:

“me hubiera gustado tener un poco más de estructura/ de orden/ porque no te voy a mentir/ ya a lo último// o sea/ ya me desentendí [SS:] (risas)/ me relajé”.

La autorreflexión y la autocrítica a veces conllevan a otro tipo de emociones o sentimientos como la culpa, la frustración o el arrepentimiento. En este sentido, Laura recuerda que cuando su hijo estaba en primero era muy grande en estatura, pero pequeño en edad. Le pegaron un par de veces y esto le generó un sentimiento de culpa: “a mí lo que me dolía/ era yo también sentí como mamá/ que le había fallado/ porque/ sentí que debí haber tratado de hacer las cosas mejor”. Recuerda también haberse sentido frustrada y arrepentida como madre al cuestionarse: “¿por qué hice esto/ por qué hice lo otro?”, y se responde a sí misma diciendo: “pero bueno/ ese ya es el pasado. Ahorita lo tengo que solucionar”.

En quinto lugar, aparece la **motivación por el aprendizaje de los hijos**. En su libro “*Education: opposing viewpoints*”, Mary Williams (2000) dice que cuando los padres se interesan de manera personal en la educación de sus hijos, muchas cosas pasan. Ellos reciben un fuerte mensaje de que la educación es importante para tener éxito en la vida, no es algo que los padres le ceden a otra persona. Los padres cuidadosos e involucrados en el proceso instalan un amor por el aprendizaje en sus hijos, que se traduce en un sentido de orgullo y de logro, mientras que el conocimiento se acumula y se usa bien. “El tiempo que se pasa con libros sube, mientras que el tiempo desperdiciado en las calles baja. El *homeschooling* es lo último en cuanto a involucramiento parental” (Williams, 2000, p. 85).

Liliana comenta que diseñó una actividad llamada “Mi viaje por el mundo” para motivar a su hijo a aprender. Esta consistía en “una maleta de viajes con muchos stickers y estampillas”. Además de motivarlo, trabajaba ciencias sociales, historia y geografía.

Entre las estampillas/ él sacaba una ciudad/ ‘esta es la que tengo que investigar’ y empezaba a buscar el idioma/ dialecto/ lugares turísticos/ personajes importantes/ recetas/ hacía el mapa/ mientras hacía todo eso practicaba un montón de cosas/ era un aprendizaje integral// aprendió muchísimo y lo motivaba (Entrevista. Liliana)

Los padres que educan en casa muestran interés por estudiar y documentarse muy bien. Esto da cuenta tanto de su desarrollo personal, como de su capacidad de aprendizaje continuo. Al respecto, Laura dice que se preguntaba mucho: “qué era lo mejor para ella/ cómo aprendía mejor mi niña/ qué tipo de cosas le servían/ qué cosas no le servían”. En palabras de Celeste: “es cuestión de motivarlos a que aprendan a aprender”.

De igual manera, es común que las madres se sientan más motivadas para comenzar el proceso que los padres. Los testimonios de otras madres les alientan a continuar y a no desmayar cuando se presentan dificultades.

Vi una mamá en especial en YouTube/ que me motivó mucho (...) / yo decía/ ‘¿quién más va a educar a los hijos así/ si no es la mamá?’ / pero sentí un llamado/ y dije/ ‘tengo el tiempo/ tengo la actitud/ la aptitud/ deseo de hacerlo’ / dije/ ‘¿por qué no?’ // también descubrí que las normas en este estado son muy sencillas/ simplemente los retiras del colegio y ya (Entrevista. Laura)

En sexto lugar, aparecen los **roles de los padres** y también los cambios en las dinámicas familiares. La familia de Laura, por ejemplo, ha experimentado varios cambios de residencia durante los últimos años por distintas razones. Han vivido en ciudades americanas y colombianas, lo cual ha dificultado un poco la permanencia de los hijos en un colegio en particular. Expresa que el *homeschool* “ha sido algo que se ha ajustado muy bien a nuestro estilo de vida” y considera que como familia “han sacado el mejor provecho de él”. También expresa que: “independientemente si es educación formal o no formal/ el *homeschooling* es todo lo que se aprende en la casa”.

Laura también ha sido quien ha tomado las decisiones más importantes con relación a la educación de sus hijos. Comenta que no le ha preguntado mucho a su esposo lo que piensa y afirma que él no ha puesto objeción a las decisiones que ha tomado. Al respecto, comenta: “en esa época estábamos en La Florida/ y de ahí nos mudamos a Texas/ y me picó un bichito de *homeschooling* / empecé a leer/ muchos libros de la biblioteca”. Luego recuerda que “después/ a mi esposo le volvió a salir trabajo acá en Boston/ en una oportunidad que nos trajo de regreso/ entonces/ nos devolvimos y él simplemente no opinó nada/ supongo que siempre le ha parecido bien lo que hacemos”.

En este punto en particular, se percibe un rol activo de la madre, en contraposición a un rol pasivo del padre. Celeste reporta algo similar con relación a su cónyuge: “creo que ha visto los avances de los niños/ y no le he preguntado exactamente qué piensa/ pero/ no ha puesto problema”.

En otros casos, es el padre quien más se involucra en el proceso de aprendizaje de los hijos. El esposo de Marcela, por ejemplo, se enfoca en la enseñanza de habilidades tecnológicas y científicas; al tiempo que provee recursos bibliográficos y didácticos.

El papá se emociona todo y dice/ “ven/ pongámoslo en este programa” / entonces se sienta con él y le enseña en el computador lo que puede hacer/ él es un apoyo muy grande cuando es un tema del uso de un dispositivo electrónico [SS:] (risas)/ siempre tiene muy buena actitud para ayudarlo en lo que necesite/ si los niños quieren libros/ el papá nunca les va a negar un libro (Entrevista. Marcela)

Durante el proceso de educación en casa, los padres también experimentan sentimientos de impaciencia, frustración e incertidumbre asociados a sus roles. Laura considera que “lo más difícil es la paciencia”. Afirma que “se puede tener toda la actitud/ todo el deseo de que las cosas salgan bien/ y a veces no salen/ y uno se impacienta// entonces/ uno se llena de frustración/ pero ¿por qué si hice esto?”.

En séptimo y último lugar, se menciona la **desescolarización de la mente** (Gardner, 2011), la cual consiste en derribar estructuras mentales arraigadas en el tiempo con relación a los esquemas, ideas y estereotipos de la escolarización. En este sentido, Celeste reconoce haber: “estado pensando en eso/ y me gusta más estructurado/ pero estoy luchando en contra de esa estructuración de la mente/ me gustaría desear lo contrario”. Esta madre considera que le ha costado un poco adaptarse a la metodología flexible del colegio alternativo americano, por cuanto tiene “una mente escolarizada”. Hace una autorreflexión y autocrítica en este sentido, queriendo indicar que le gusta el proceso personal que ha comenzado con el fin de desescolarizar su manera de pensar y atreverse a hacer cosas distintas con sus hijos.

6.5.5. Caracterización resumida de las otras experiencias homeschoolers

Una vez analizadas y descritas las redes temáticas de las otras experiencias *homeschoolers*, se concluye que hay casos específicos de familias y/o comunidades que no pueden tipificarse dentro del *homeschool* libertario o anarquista, ni del de rendimiento académico, artístico o deportivo, ni del católico, ni del cristiano. Esto debido a que sus condiciones socioeconómicas o sus circunstancias particulares de vida les conducen a educar en casa siguiendo formas pedagógicas poco comunes, que son también, por lo regular, poco documentadas.

El *homeschooling* aparece, por tanto, como una manera de conservar y proteger la identidad étnica o cultural en el caso de algunas comunidades aborígenes, o para ajustarse a dinámicas familiares por causa de cambios de residencia o de formas de pensar, y también como una forma de justificar preferencias específicas, como la realización de viajes y la creación de experiencias de vida valiosas para toda una familia. Su propósito es lograr que los hijos sean libres y decidan por ellos mismos lo que quieren y cómo lo quieren. Lo anterior no solamente respondería a una intencionalidad idealista, sino también formativa.

Es común encontrar, bajo esta perspectiva, experiencias de familias jóvenes que se organizan en comunidades cerradas o ecoaldeas, quienes adquieren formas alternativas de educar. También emergen dentro de los discursos los conceptos de ecopedagogía o pedagogía de la tierra, y en cuanto a instituciones formales, los colegios alternativos. Con relación a estos últimos, las familias migrantes residentes en Estados Unidos describen formas híbridas que algunos colegios privados utilizan para educar, algunas de ellas poco comunes o poco documentadas en Colombia. También se referencian casos de familias viajeras que dicen haber adoptado el *worldschooling* y el *roadschooling*, como maneras más recientes de hacer educación en casa.

Los padres o líderes de comunidades o redes que educan bajo esta perspectiva se autoperceben como acompañantes o consejeros de sus hijos; es decir, se ven a sí mismos como aquellos que caminan del lado de sus hijos durante la travesía de la vida, procurando una buena relación con ellos y ayudándoles a encontrar por sí mismos formas de vivir y ser felices. De allí que procuren convertirse en compañeros de vida y amigos de sus hijos, más que maestros o figuras de autoridad que de manera exigente les solicitan crecer en una determinada área de conocimiento, disciplina o arte. También tienden a alejarse de ideales religiosos o espirituales, al tener un enfoque “más relajado y tranquilo”. Otorgan libertad en el proceso de autodescubrimiento de la identidad personal y en la definición paulatina y fluida de cuestiones coyunturales de la existencia humana como la orientación sexual, las creencias y las filosofías que tendrán los hijos para transitar el camino de su existencia.

Por estas razones, son más oferentes de contenido que creadores, diseñadores o curadores del mismo, proveyendo a sus hijos la oportunidad de elegir siempre y por sí mismos. Su amor es aventurero, libre y espontáneo. Su tiempo perfecto para aprender es “cualquier momento”, y su lugar de aprendizaje ideal es el “mundo entero”. Según estas familias, esto es lo que provee verdadera libertad y felicidad en la vida.

Tabla 47

Caracterización resumida – Otras experiencias homeschoolers

	Líder homeschooler	Acompañante / Consejero
	Concepciones	Forma de vivir y ser feliz
Padre o madre de familia	Rol	Compañero de vida / Amigo
	Posición frente al contenido (materiales)	Oferente de contenido
	Amor	Aventurero
	Tiempo	Flexibilidad horaria
	Espacio	Mundo
	Propósito	Libertad / Felicidad

6.6. Resumen del proceso de análisis e interpretación de los resultados

Los resultados del presente estudio dan cuenta del propósito esencial del trabajo de investigación que consistía en comprender el fenómeno educativo social de la educación en casa en Colombia. Los mismos proveen suficiente evidencia acerca de las perspectivas conceptual, filosófica, jurídica, cultural y pedagógica.

El patrón de resultados presentado a lo largo de este capítulo es consistente con la literatura previamente abordada en el apartado del marco teórico y también es coherente con lo propuesto en algunas investigaciones sobre el tema a nivel nacional e internacional. La presente investigación encontró que es posible describir tipos o experiencias *homeschoolers* de manera específica, algo que no se había hecho anteriormente en el contexto colombiano desde una perspectiva hermenéutica textual y en el marco de una investigación a nivel doctoral.

7 Discusiones

Los hallazgos del presente trabajo de investigación resaltan la importancia de poner en cuestionamiento asuntos estructurales de la escolarización formal obligatoria ofrecida por el estado colombiano y contribuir al debate académico en torno a otras formas flexibles y alternativas que algunas familias usan para educar. El *homeschooling*, más allá de ser una metodología en sí misma de educar en casa, se configura como ‘la puerta de entrada’ a una multiplicidad de posibilidades formativas que existen actualmente y requieren estudio en profundidad.

Se presentan a continuación algunas discusiones de tipo teórico - conceptualizaciones acerca de la infancia y la familia, democrático - capacidades de los padres para cumplir con la función democrática y la promoción de la ciudadanía, -objetivos propios de la educación formal-, pedagógico - cuestionamientos en torno a la profesionalidad pedagógica y tecnológico o mediático - nuevas formas de divulgación y presentación del fenómeno del *homeschooling* en variados entornos digitales.

En lo **teórico**, el presente estudio aporta al debate sobre las nuevas conceptualizaciones de la infancia (niño hiperrealizado, niño desrealizado, cyberniño, niño-adulto, niño vulnerables o en riesgo, entre otros) y la familia (homoparental, adoptiva, *dink*, *dikwad*, multiespecie o interespecie, entre otras), cercanas a lo propuesto por algunos autores sobre la nueva sociología de la infancia, la visión paidocéntrica de la educación y los nuevos tipos de familias.

La nueva sociología de la infancia propuesta por Gaitán (2006) aparece como un planteamiento teórico nuevo dentro de los asuntos estudiados por la sociología tradicional y conversa de cerca con las nuevas formas de concebir la infancia *homeschooler*. Convencionalmente, la sociología se ha ocupado de ver la infancia como el ámbito privilegiado para la socialización; esto es, una etapa en la cual se introducen tempranamente “valores y formas de conducta socialmente aceptados, que darán lugar a una correcta integración de los individuos en la sociedad” (Gaitán, 2006, p. 10), mientras que para la nueva sociología de la infancia “el centro de interés no lo constituye la infancia en sí, sino el fenómeno de la socialización de la infancia, así como las desviaciones que se producen en las pautas marcadas de este proceso” (Gaitán, 2006, p. 10). Al enfocar sus esfuerzos en la comprensión de los procesos de comunicación, interacción, socialización y apropiación de conocimientos en la etapa de la infancia, esta nueva sociología se centra primordialmente en la práctica más que en la teoría, idea con la cual están de acuerdo, en su mayoría, las familias educadoras en casa colombianas. En este fenómeno educativo se hacen a un lado los intereses de investigación convencionales de la sociología de la infancia no centrados en los niños como un objeto central de estudio en sí mismo, sino más bien como “parte del orden del sistema social o del funcionamiento de las instituciones sociales” (Gaitán, 2006, p. 10). Para los

educadores en casa colombianos, la infancia es más que simplemente el espacio de tiempo vital que debe aprovecharse para la iniciación en la vida social de los que llegarán a ser verdaderos actores sociales con el transcurso de los años. No es una temporalidad proyectada hacia el futuro solamente, sino una etapa de tiempo real en sí misma, cuyos procesos de socialización, de existencia y de estructuración merecen ser estudiados desde las voces mismas de los niños.

Este hallazgo puede ser explicado por la idea de la visión paidocéntrica de la educación, desde la cual se concibe al estudiante como aquél que “solamente aprende aprendiendo”; esto es, aprendiendo él mismo, haciendo él mismo la tarea del aprender, la tarea de descubrir los contenidos él mismo de manera activa (y no pasiva al recibir solamente un saber que transmite el maestro). Esta concepción individualizada del niño es un rasgo característico de la crianza en las condiciones de la modernidad tardía, es objeto de interés de los *homeschoolers* actualmente y supera los antiguos modelos de la infancia de los siglos XVI al XVIII.

Gélis (1989) en su trabajo “La individualización del niño” pasa por diferentes modelos de la infancia: modelo del ‘niño místico’ (siglo XVI); es decir, el niño santo excepcional caracterizado por la consagración total a Dios, el desapego de las cosas terrenales y la santidad infantil, el modelo de ‘niño Cristo’ (siglo XVII) alusivo a la devoción a la infancia de Cristo, a su dulzura, inocencia y piedad interior, el modelo de ‘niño excepcional’ o ‘niño prodigio’ (siglo XVII) que se realiza o desarrolla en esta tierra; es decir, un niño que aprende a hablar diferentes idiomas, publica un libro de poemas y hace cosas loables que despiertan el “sentimiento de la infancia” del siglo XVIII, y el modelo de ‘niño público’ (siglo XVIII); es decir, aquel que se muestra y crece en público al ser un principesco hijo de reyes.

El fenómeno del *homeschooling* colombiano también aporta al debate sobre las concepciones de familia y sus roles (protector, social, educativo, entre otros) tanto dentro del seno del hogar como fuera, en el ámbito social. Desde los hallazgos de este estudio, la educación en casa colombiana abarca una variedad de tipos de familia, como la ‘familia nuclear o familia tradicional’ concebida como un grupo de personas (padre, madre e hijos) que viven bajo el mismo techo (Iruete et al., 2020), la ‘familia extensa o familia extendida’ entendida como aquella que incluye la familia nuclear como otros miembros de la familia (Ordóñez et al., 2020), la ‘familia monoparental’ que solamente está conformada por un único progenitor y su hijo o hijos (Jiménez, 2020), y la ‘familia mixta’ que surge como resultado de la alianza de diferentes parejas; es decir, son reconstituidas de formas familiares anteriores (Iruete et al., 2020). La educación en casa también contempla, dentro de sus principios filosóficos, el rol primario de la educación como responsabilidad directa de los progenitores.

Esta última consideración pone en tensión la funcionalidad **democrática** de la educación. En este sentido, Bartholet (2020a) expresó un fuerte escepticismo al afirmar que: “la educación en casa presenta

preocupaciones tanto académicas como democráticas (...) Incluso los padres que educan en casa capaces de satisfacer la función académica de la educación no son probablemente capaces de satisfacer la función democrática” (Bartholet, 2020a, p. 4 en Chinazzi, 2023, p. 41). Fineman & Shepherd (2016) opinan que la educación en el hogar frustra el interés legítimo del Estado en que el niño reciba “educación diversa, para que el niño pueda alcanzar su potencial como empleado productivo y como participante constructivo en la vida cívica” (Fineman & Shepherd, 2016, p. 57).

El anterior argumento puede ser una de las razones por las cuales en el año 2019 se declaró como medida antidemocrática el proyecto de ley sobre educación domiciliaria en Brasil (Morais Wendler & Flach, 2020) al considerar que iba en contra de la resolución de los problemas sociales y educativos del país y las fuertes críticas al proyecto de ley colombiano “*Homeschool: Educación en Casa*” propuesto en 2020, al acusarlo de deteriorar el derecho fundamental de la educación, así como degradar a la profesión docente.

Todo lo anterior está de acuerdo también con las ideas planteadas por Mussi & Chinazzi (2023), quienes opinan que “la promoción de la ciudadanía activa requiere pedagogías empoderadoras” (Mussi & Chinazzi, 2023, p. 174) y que es necesario “enmarcar la educación cívica en una perspectiva intercultural, empoderadora y activa, proporcionando una orientación útil a profesores, educadores y responsables políticos” (Mussi & Chinazzi, 2023, p. 174). Esto contribuye sustancialmente al compromiso cívico de la educación en las sociedades contemporáneas, el cual, para muchos *homeschoolers*, sí es posible cumplir en el marco de prácticas de enseñanza-aprendizaje en el seno del hogar.

Desde una mirada **pedagógica**, el presente trabajo de investigación contribuye a la discusión académica sobre los conocimientos disciplinares y habilidades didácticas de los padres *homeschoolers*, la profesionalización docente y las nuevas formas ‘atomizadas’ o ‘microescolarizadas’ de hacer educación.

De acuerdo con los hallazgos del presente trabajo investigativo, muchas familias educadoras en casa (distintas a las libertarias o anarquistas) experimentan altos niveles de autoexigencia en cuanto a su labor. Sienten que, con el objetivo de proveer experiencias de aprendizaje productivas y agradables a los hijos, es necesario tener paciencia, un conocimiento específico sobre las etapas del desarrollo de los hijos, realizar ajustes emocionales permanentemente y reflexionar a diario sobre asuntos como el cuidado parental, la superación de las dificultades en familia y el proceso de aprendizaje en general. Todo en su conjunto supone un reto mayor, puesto que se suma a la inicial función protectora y de cuidado de los menores, la posterior tarea educativa.

La profesionalidad pedagógica también se pone en cuestión con esta investigación, debido a que muchas familias no están necesariamente calificadas para la educación de sus propios hijos y requerirían conocimientos disciplinares y habilidades específicas para fungir como maestros (Muršak, 2011). En palabras de Andrés Klaus Runge Peña (2019), las familias educadoras en casa colombianas podrían estar ubicadas conceptualmente en “formas de socialización primaria” o de “educación funcional” en tanto que son “íntimas, familiares, cotidianas, primarias, espontáneas, ocasionales, ancestrales” (Runge, 2019, p. 99). Sobre estas primeras formas de socialización, las sociedades modernas “van estableciendo unas instituciones y un sistema educativo con sus correspondientes instancias (organizaciones, grupos, roles, personal, etc.) (...) cuya tarea consiste en principio en resaltar y mantener socialmente -en modelizar- el hecho de la educación (formal, funcional)” (Runge, 2019, p. 99).

Pese a lo anterior, es interesante que el presente trabajo ponga también de manifiesto la existencia de prácticas educativas *homeschoolers* que parecen acercarse con mayor frecuencia a formas escolarizadas o institucionalizadas. De aquí que las fronteras entre ‘lo institucionalizado’ y ‘lo no institucionalizado’, ‘lo escolar y lo no escolar’, ‘lo regulado y lo no regulado’ sean cada vez más difusas, novedosas y subjetivas. Muchas de las prácticas *homeschoolers* en el país parecen estar cada vez más cerca a aspectos nucleares de los sistemas educativos occidentales, al considerar:

“La transmutación de procesos educativos y formativos que transcurren espontáneamente en estructuras reguladas, especialmente en lo que tiene que ver con la organización de las prácticas docentes y, especialmente, la organización de los procesos de aprendizaje (en un espacio-tiempo, con unas metas y propósitos, con unos métodos específicos y unos medios, etc.)” (Runge, 2019, p. 100).

En tanto “prácticas educativas y procesos de aprendizaje que se institucionalizan y socializan” con el pasar el tiempo, las prácticas de educación en casa en Colombia podrían, eventualmente, vincularse a “dinámicas constantes sustentadas en regulaciones institucionales (políticas, económicas, gubernamentales)” (Runge, 2019, p. 100).

La educación en casa colombiana también conversa de cerca con los planteamientos de la microescolarización como una estrategia política para escalar a un nuevo tipo de ambiente escolar pequeño, según lo expuesto por Pickford & Robb (2021) en su artículo titulado: “*Microschooling in Idaho: Using Policy to Scale a New Type of Small-School Environment*”. No obstante, el *homeschooling* en Colombia no se contempla como una práctica organizada intencional que busque algún tipo de regulación o control, sino más bien como la puerta de entrada a formas atomizadas, microescolarizadas y subjetivas, en atención a las preferencias y estilos particulares de las familias que quieren educar al

margen del sistema educativo obligatorio. Para el caso de Idaho (Estados Unidos), los autores en mención describen una “microescuela” como un grupo de

“diez familias o menos que reúnen a sus hijos para ser enseñados por uno o unos pocos educadores. Después de acordar el currículo y las preferencias para las estrategias de instrucción, los padres delegan las decisiones cotidianas (lecciones, actividades y contenidos) al educador o educadores. Uno o más de los padres podrían servir como educadores, pero el papel no es compartido por la mayoría o todos los padres involucrados. Esta es una diferencia clave con la educación en el hogar (donde el padre es el educador) o una cooperativa de educación en el hogar (donde los padres de los estudiantes participantes comparten las responsabilidades de enseñanza) (Pickford & Robb, 2021, p. 2)

Desde una **perspectiva tecnológica o mediática**, el presente trabajo de investigación pone de manifiesto que el *homeschooling* es un fenómeno que se ha servido de los medios digitales para su crecimiento y expansión. Esto reafirma la importancia de las redes sociales, las plataformas y los entornos digitales y virtuales diversos en la consolidación de nuevas formas de socialización en el mundo y en Colombia, que conducen, con el transcurrir del tiempo, a la innovación educativa.

Una rama de estudio importante de la educación en el hogar que fue creada por la evolución de la vida web es “la innovación de la educación en el hogar” (Kunzman & Gaither, 2013) que alude a las muchas estrategias formativas que se han expandido a través de la red aún más durante y después la pandemia de COVID-19 (Kunzman & Gaither, 2013). Algunos ejemplos de capacidades de aprendizaje tecnológico que se adaptan a la variedad de experiencias de escolarización académica incluyen escuelas híbridas en línea, redes sociales, escuelas virtuales y lugares de gamificación (Pappas, 2018).

Los modelos de educación en casa son cada vez más comunes, versátiles y diversos, no solamente en la educación para la primera infancia, sino también para la básica, la media académica y la superior a nivel de pregrado y posgrado, sirviéndose de elementos valiosos de la educación virtual o a distancia. Igualmente, pueden convertirse en formas de transmisión religiosa y cultural.

Las comunidades religiosas en línea se sirven de medios digitales para la enseñanza de sus valores y principios, así como para el fortalecimiento de la comunicación e interacción de sus comunidades. El trabajo “*Transmitting religious values through online religious communities: case study of Pakistani Shia mothers’ home education*”, publicado por Sara Rizvi Jafree en el 2022, afirma que las madres chiítas dependen de la comunidad religiosa en línea para la transmisión de sus valores sectarios y de su moral comunitaria. Este estudio también muestra la preferencia por los servicios religiosos en internet más allá de la pandemia, debido principalmente a la conveniencia de la participación en el hogar, la privacidad y el consumismo (Rizvi, 2022, p. 461). Particularidades afines a

los resultados encontrados en este estudio con relación a las comunidades católicas y cristianas en el país.

Interpretados en su conjunto, los resultados de este trabajo abren las puertas hacia nuevos desarrollos de aplicaciones o tecnologías para la resolución de problemas cotidianos de los *homeschoolers*, especialmente basados en los principios del Internet de las cosas. Este es el producto de la expansión y la extensión de Internet, que se refiere a la conexión de diversos dispositivos sensores de información con Internet para formar un sistema de red más amplio. Adicionalmente, su aplicación en varios campos del conocimiento se está volviendo cada vez mayor (Sun et al., 2022, p. 2). Una investigación que conecta este interés investigativo de la educación en casa con el internet de las cosas es: “*Internet of Things-Based Home Education Interactive System and Parent-Teacher Relationship Cultivation*” publicada en 2022 por Xiaohan Sun, Haiyan Guo y Lin Zhao. En ella, se buscó crear un sistema interactivo de educación familiar; es decir, “una plataforma para padres e hijos a través de Internet para resolver problemas de comunicación, mejorar los conceptos educativos de los padres y mejorar el nivel general de educación familiar” (Sun et al., 2022, p. 1).

Según este trabajo, “este nuevo modelo educativo es más informativo y digital”, y “permite resolver algunos problemas en la educación familiar, entre ellos, problemas de comunicación entre padres, y padres y profesores”, lo cual “tiene un profundo impacto en aprendizaje de los niños” (Sun et al., 2022, p. 1).

Con el presente trabajo de investigación se abren debates y posiciones diversas que han de enriquecer el estudio en el campo de la pedagogía a nivel nacional.

8 Conclusiones

Las conclusiones del presente trabajo de investigación fueron establecidas después de haber aplicado la Fase C propuesta por Attride Stirling (2001) en su metodología de redes temáticas (Ver 5.3. Fase C: Integración de la exploración). En concordancia con lo planteado en la pregunta de investigación, en los objetivos y en el capítulo 6, las conclusiones son presentadas desde las perspectivas conceptual, filosófica, jurídica y cultural, y pedagógica.

Desde la **perspectiva conceptual**, se concluye que es necesario abordar el fenómeno educativo social de la educación en casa desde un punto de vista terminológico y pragmático. Se hace necesario superar la visión sesgada de la educación en casa (término “*homeschooling*”) basada en la única idea de “padres que educan a sus hijos dentro del espacio de la casa o del hogar”. Si bien la génesis del término viene desde allí, hoy en día el “*homeschool*” está más asociado a una gran variedad de opciones desescolarizadas de la educación, los modelos híbridos, flexibles, virtuales, digitales y a los modelos alternativos. Esta multiplicidad de formas de hacer educación conlleva a un concepto mucho más amplio y abarcador que pone en tensión los principios fundacionales, ideológicos y estructurales del sistema educativo tradicional (escuela pública). Así, se concluye que el término “*homeschooling*” debería ser usado para referirse en general a “las educaciones no escolarizadas, los modelos alternativos a la escuela, reconociendo que hay muchas variaciones” (Jaramillo, 2021, p. 12) dentro del colectivo *homeschooler* colombiano.

Se concluye también que las cinco experiencias *homeschoolers* que viven y practican actualmente las familias colombianas han recibido influencia histórica de tipo teórico, cultural o religioso. Para el caso del *homeschooling* libertario o anarquista, por ejemplo, la influencia más marcada viene desde la década del 70 con el movimiento desescolarizador en Estados Unidos con los aportes que hicieron autores como Iván Illich (1972), John Holt (1995 Rev.) en el contexto americano, y Erwin Fabián García (García & Barreira Tenorio, 2011) y Ana Paulina Maya (Maya, 2020) en el contexto colombiano. En el caso del *homeschooling* de rendimiento académico, artístico o deportivo, la influencia reciente más prominente ha venido de la educación virtual y de las redes sociales. No obstante, es posible hablar de esta tendencia gracias a contribuciones más tempranas, como por ejemplo las de John Locke (s. XVII), en las cuales critica la escuela pública y hace apología del desarrollo de los potenciales más altos del cuerpo, la mente y el espíritu humano (Locke, 2012), y a autores más recientes como Howard Gardner, quien propone la desescolarización de la mente para lograr el pleno desarrollo de las potencialidades humanas (Gardner, 2011).

La influencia religiosa ha tenido también lugar en la historia de la educación en casa en el país, especialmente la de las iglesias católica -con autores como Denney (2022) y Klein (2000)- y cristiana protestante -con madres *homeschoolers* cristianas como Charlotte Mason (2013), Susana Wesley-, para la tercera y la cuarta experiencia respectivamente. Por último, se destaca la influencia de los modelos educativos alternativos o formas desescolarizadas más modernas, con autores representativos como Jean Jacques Rousseau (1762), Laura Gutman (2015), Gabor Maté (2022), André Stern (2013).

Se destacan patrones divergentes con relación al rol del líder *homeschooler*: como “militante” en las formas libertarias de educar en casa, como “emprendedor” y creador de nuevas estrategias y cursos virtuales para *homeschoolers* que puedan ser ofrecidos a intelectuales, artistas o deportistas de alto rendimiento, como “guía espiritual” en medio de comunidades de familias católicas o cristianas protestantes, y como “acompañante o consejero”, para el caso de las otras formas subjetivas y particulares de educar.

Desde la **perspectiva filosófica**, se concluye que, si bien el fenómeno en cuestión evoca diversas maneras de educar al margen de la escolarización formal, cada experiencia *homeschooler* está marcada específicamente por un propósito, por algunos principios fundacionales o enfoques filosóficos, y por concepciones particulares. El propósito fundamental del *homeschool* libertario o anarquista, al igual que de las otras experiencias *homeschoolers* es, esencialmente, lograr ser “verdaderamente libre y feliz”, mientras que para las otras tres experiencias, el ideal más prominente es el de la formación académica y del carácter.

Con relación a los principios fundacionales o los enfoques filosóficos, es frecuente ver referencias a los conceptos de “libertad” y “aprendizaje natural” (esencialismo) para el caso del *homeschool* libertario, a la “búsqueda del éxito y la realización personal” (progresismo) para el caso del *homeschool* de rendimiento académico, artístico o deportivo, a la “formación bíblica” para los casos de *homeschool* católico y cristiano (existencialismo), y a los conceptos de “libertad”, “autonomía”, “aventura” y “exploración” en las otras experiencias *homeschoolers* (perennialismo).

Se concluye que las concepciones de la educación en casa varían para cada experiencia, siendo una “forma de vivir y ser feliz” para el caso del *homeschool* libertario y las otras experiencias *homeschoolers*, una “forma de ser exitoso” para el *homeschool* de rendimiento, y una “forma de glorificar a Dios” para los casos de educación en casa católica y cristiana protestante.

Desde la **perspectiva jurídica y cultural**, se concluye que en Colombia no hay normativa específica y clara con relación a la educación en casa. Pese a ello, tanto las familias como las instituciones han encontrado diversas metodologías y estrategias para educar al margen de las instituciones formales regulares. De igual manera, sus actitudes o posiciones frente al tema jurídico son distintas. Los libertarios

suelen expresar despreocupación o poco interés por su legalización, mientras que las familias con una postura más intelectual, artística o deportiva, así como las familias católicas y cristianas manifiestan más comúnmente su interés por que este fenómeno sea pública y legalmente reconocido. Esto les permite contar con certificaciones de conocimientos para sus hijos, lo cual es percibido como algo positivo, al no tener que enfrentar dificultades de tipo legal con autoridades gubernamentales. Es común que estas familias se preocupen más por la documentación formal que por los procesos; de allí que encuentren útil vincularse a colegios virtuales, o semipresenciales y presenciales que apoyen procesos de educación en casa. Por su parte, las familias colombianas migrantes en otros países o pertenecientes a comunidades minoritarias más cerradas, parecen adaptarse con mayor facilidad a las legislaciones propias de los lugares de residencia o a las normas locales.

Dentro de las consideraciones culturales, se puede concluir que hay varios asuntos transversales a las cinco experiencias de educación en casa en el país, tales como: la pandemia y sus efectos en las formas escolarizadas y no escolarizadas de educar, las tensiones o críticas al sistema educativo tradicional, el conflicto ideológico entre lo público y lo privado, la educación híbrida, las nuevas características del mercado educativo para la población *homeschooler*, y cuestiones relacionadas con los roles de género.

Desde la **perspectiva pedagógica**, se dan conclusiones relacionadas con los tiempos, los espacios, los contenidos, los métodos, las estrategias, y los roles que asumen las familias.

En la dimensión espacio-temporal, es frecuente que los libertarios administren su tiempo de una manera libre y espontánea; es decir, sin seguir rutinas ni calendarios rigurosos, en espacios preferiblemente abiertos y compartidos con otros. Por su parte, las familias con una tendencia más intelectual, artística o deportiva de la educación en casa así como las católicas son más inquietas y organizadas con relación al tiempo y es común que establezcan horarios, jornadas y calendarios para la realización de actividades formativas y lúdicas. De igual manera, para ellas parece prevalecer una preferencia por los lugares cerrados como la casa, la iglesia, las academias de música o artes en general, los gimnasios o los centros de entrenamiento deportivo. Las familias *homeschoolers* cristianas son más flexibles en cuanto a los horarios, al igual que las familias con particularidades específicas en sus prácticas educativas. No obstante, se diferencian en que las primeras también pasan más tiempo en espacios cerrados como su casa adaptada con una estructura escolar y las últimas consideran el mundo entero como su salón de clase.

Con relación a los contenidos, los métodos y las estrategias, los anarquistas hablan mayormente de un aprendizaje holístico, libre y espontáneo; mientras que los intelectuales, artísticos o deportivos se sienten más atraídos por la adopción de currículos nacionales o internacionales en línea; para estos, el

currículo es una vía para lograr un objetivo más grande y no es importante en sí mismo por cuanto están mucho más enfocados en su realización personal a través de sus habilidades o talentos. Los católicos y los protestantes son más propensos a buscar alternativas más formales de educación con las cuales puedan certificar los conocimientos de sus hijos (como colegios católicos o cristianos en modalidad presencial, semipresencial o virtual), y para estos, la cuestión del currículo tiene mayor relevancia y rigor académico que en las demás tendencias. Por ejemplo, es más común encontrar en estas tendencias métodos formales de enseñanza (como la instrucción orientada a la transmisión de conocimientos) y a los materiales curriculares basados en materias disciplinares específicas (como los libros de texto) (Murphy, 2012).

Los que se identifican con otro tipo de estrategias *homeschoolers*, por su parte, tienden a preocuparse más por el aprendizaje de cultura general que por un currículo específico, siguiendo formas didácticas y pedagógicas subjetivadas, como el *worldschooling*, el *roadschooling*, las ecoaldeas o la ecopedagogía.

El rol del padre o la madre *homeschooler* libertario es percibido como “facilitador”, mientras que para la tendencia del *homeschool* de rendimiento es “maestro”, para el *homeschool* católico y cristiano es “guía espiritual” y para las otras experiencias *homeschoolers*, “compañero de vida” e incluso, amigo.

Su posición frente al contenido es también diferente. Para el caso de la educación en casa libertaria y de otras experiencias *homeschoolers*, el padre es un “oferente de contenido”, mientras que para el *homeschool* de rendimiento es un “consumidor de contenido” y para el caso del *homeschool* católico y cristiano es más un “creador y curador de contenido”.

La dimensión del amor expresado de padres a hijos educados en casa es diversa, siendo común el “amor militante” para las familias con una tendencia libertaria, el “amor sacrificial” para las familias cercanas al *homeschool* de rendimiento académico, artístico o deportivo, el “amor espiritual” para los católicos y cristianos protestantes, y el “amor aventurero” para el caso de familias con otras experiencias *homeschoolers*.

Se presenta a continuación una tabla-resumen con las conclusiones expuestas.

Tabla 48
Tabla-resumen (Conclusiones)

Experiencia homeschooler		Homeschooling libertario o anarquista	Homeschooling de rendimiento académico, artístico o deportivo	Homeschooling católico	Homeschooling cristiano o protestante	Otras experiencias homeschoolers	
Perspectiva conceptual	Reseña histórica	Influencia del movimiento desescolarizador americano	Influencia de la educación virtual y las redes sociales	Influencia de la iglesia católica	Influencia de la iglesia cristiana protestante	Influencia de los modelos educativos alternativos	
	Autores	Iván Illich, John Holt, Erwin Fabián García, Ana Paulina Maya	John Locke, Howard Gardner	Denney, Klein	Charlotte Mason, Susana Wesley	Jean Jacques Rousseau, Laura Gutman, Gabor Maté, André Stern	
	Líder homeschooler	Militante	Emprendedor	Guía espiritual		Acompañante / Consejero	
Perspectiva filosófica	Propósito	Libertad / Felicidad	Formación académica y del carácter			Libertad / Felicidad	
	Principios fundacionales / Enfoques filosóficos	Libertad - Aprendizaje natural (Esencialismo)	Búsqueda del éxito y la felicidad en la realización personal (Progresismo)	Formación bíblica (Existencialismo)		Libertad - Autonomía - Aventura - Exploración (Perennialismo)	
	Concepciones	Forma de vivir y ser feliz	Forma de ser exitoso	Forma de glorificar a Dios		Forma de vivir y ser feliz	
Perspectiva jurídica y cultural	Consideraciones jurídicas	Falta de regulación y legislación específica				Adaptación a las normas del lugar de residencia	
		Despreocupación por la legalización	Preocupación por la legalización y la certificación de los conocimientos				
	Consideraciones culturales	Pandemia / Crítica a la escolarización obligatoria / Conflicto ideológico entre lo público y lo privado / Educación híbrida / Mercado educativo / Roles de género					
Perspectiva pedagógica	Tiempo	Ausencia de rutinas	Rutinas y calendarios		Flexibilidad horaria		
	Espacio	Espacios abiertos	Espacios cerrados	Lugares cerrados (Casa-escuela)		Mundo	
	Contenidos / Métodos / Estrategias		Aprendizaje holístico, libre y espontáneo	Currículos nacionales o internacionales	Contenidos y metodologías propuestas en colegios católicos presenciales, semipresenciales o virtuales	Contenidos y metodologías propuestas en colegios cristianos presenciales, semipresenciales o virtuales, o currículos cristianos internacionales	Cultura general / Formas didácticas y pedagógicas subjetivadas
	Padre o madre de familia	Rol	Facilitador	Maestro	Guía espiritual		Compañero de vida
		Posición frente al contenido	Oferente de contenido	Consumidor de contenido	Creador y curador de contenido		Oferente de contenido
		Amor	Militante	Sacrificial	Espiritual		Aventurero

9 Limitaciones e implicaciones

Las limitaciones e implicaciones propician una mejor comprensión del estudio en su puesta en marcha e interpretación de los resultados (*Publication Manual of the American Psychological Association (7th Ed.)*, 2020).

En tanto condiciones identificadas como posibles dificultades para alcanzar los objetivos de una investigación, las **limitaciones** “restringen o condicionan la validez, aplicabilidad y generalización de los resultados de un estudio o investigación” (Vega, 2023). El presente estudio afrontó limitaciones respecto de la cantidad de fuentes de información, sesgos de información, sesgos de la investigadora, tiempo y acceso.

Según cifras de la Red Colombiana de Educación en Familia, “existen 8000 casos [de familias educadoras en casa] en todo el país” (Mena, 2019). Esta afirmación evidencia una limitación relacionada con la **cantidad de fuentes** documentales y humanas seleccionadas para el presente estudio, en total 40. Esta cifra podría ser cuestionada o criticada al interpretar que los resultados no son representativos de la población en general; por tanto, el mismo número limitaría la generalización de los hallazgos. En palabras de Martin-Chang (2011), “obtener acceso a una muestra de tamaño adecuado es un obstáculo cuando se estudia la educación en el hogar. La comunidad de educación en el hogar en general, y la comunidad no estructurada en particular, tienden a ser relativamente autónomas” (Martin-Chang et al., 2011, p. 201). Posterior a la culminación del presente estudio, la limitación asociada a la cantidad de fuentes continuará siendo un reto importante para todo aquel que desee emprender procesos investigativos sobre educación en casa en Colombia a futuro.

Sesgos de información. Con miras a evitar posibles sesgos de selección que pudiesen igualmente introducir sesgos en los resultados, para los procesos de selección y de depuración de las fuentes documentales y humanas se definieron criterios claros. Al considerar que el trabajo investigativo hace una caracterización generalizada de las cinco experiencias *homeschoolers* más representativas en el territorio nacional, fue necesario ajustarse a ellos evitando modificaciones en el transcurso del trabajo de campo.

Los **sesgos de la investigadora** que conducen a interpretaciones subjetivas, y pueden influir en la recopilación y análisis de los datos cualitativos, se eludieron con la lectura frecuente de las transcripciones de entrevistas y el análisis cuidadoso de las páginas web, tratando de evitar incluir

sus propias perspectivas y prejuicios en el ejercicio de interpretación (Vega, 2023). Pese a lo anterior, evitar sesgos en este sentido seguirá siendo un desafío importante para futuros investigadores sociales interesados en este tema.

La limitación asociada al **tiempo**, se superó dado que en la recopilación y el análisis de datos cualitativos se desarrolló un proceso intensivo de lectura, relectura, diagramación, toma de notas, escritura, interpretación y reinterpretación de información.

El **acceso** a fuentes bibliográficas para la consolidación del componente teórico y el estado del arte, así como a fuentes de información humanas para la realización de entrevistas episódicas se configura como una limitación del presente estudio. Con relación al primer aspecto, el acceso a artículos de revistas o libros que contenían información relevante sobre el tema de estudio fue un desafío desde Colombia, debido a que eran mínimos. Esto restringió significativamente la profundidad y amplitud de la investigación durante los dos primeros años, dificultad que logró superarse primordialmente el tercer año con la realización de la pasantía internacional en el *Teachers College* de la Universidad de Columbia en Nueva York en 2023. Durante ese período de tiempo, se tuvo acceso a bases de datos internacionales con grandes y potentes buscadores que permitieron contar con investigaciones recientes sobre el tema en el mundo.

Con relación a las familias que educan en el hogar, son un grupo de difícil acceso y la literatura sobre sus prácticas reales es escasa (Kunzman, 2009). Por lo tanto, los hallazgos de esta investigación no se pueden generalizar para cubrir a todos los padres que educan en el hogar (Abuzandah, 2021, p. 12) en Colombia. Constituyen, no obstante, un acercamiento bastante cercano a la realidad de los colectivos *homeschoolers* en el país, al considerar la rigurosidad con la que fueron dispuestos y desarrollados todos los pasos planteados en el diseño metodológico del estudio.

El presente estudio representa el primer intento de sistematización académica formal acerca del fenómeno educativo social de la educación en casa a nivel doctoral en Colombia; por tanto, la aproximación metodológica es susceptible de ser modificada en futuras investigaciones.

A pesar de las anteriores limitaciones, estos resultados sugieren **implicaciones** prácticas desde las fuentes documentales y humanas. Las páginas web de empresas de prestación de servicios para *homeschoolers* o currículos internacionales en línea muestran por lo general un ‘discurso idealizado’ sobre la educación en casa. Ofrecen sus servicios explicando en detalle sus beneficios y ventajas tanto para los niños y sus familias, queriendo dar a entender que esta es la mejor opción

educativa para ellos. Lo anterior puede ser evidencia de que los sitios web, si bien presentan información de tipo educativo, también tienen un claro e intencional fin comercial.

En los sitios web oficiales de colegios en modalidad virtual, semipresencial o presencial que apoyan el *homeschooling*, es frecuente encontrar evidencias (enlaces, PDF u otros) de sus convenios interinstitucionales a nivel nacional e internacional. Son claramente visibles los logos de las empresas, fundaciones, programas *homeschoolers* o instituciones educativas con las cuales han realizado proyectos o han vivido experiencias en común. Esto les da, de alguna manera, mayor visibilidad en internet y les ayuda a tener mejores evidencias de su labor.

Respecto de las fuentes humanas, los participantes comparten sus experiencias personales, anécdotas e historias y se inclinan a hablar de manera muy positiva sobre su quehacer educativo cotidiano en el hogar. En general, tienden a eludir el tema de sus dificultades o temores, se les percibe algo evasivos al hablar de crisis emocionales o problemas familiares y tratan de mostrar el mejor rostro del *homeschool*.

Algunos de ellos preferirían que sus hijos no fuesen entrevistados, argumentando que ellos tal vez no estarían dispuestos a hacerlo. Esta posición no es del todo clara. Deja en entredicho si la decisión la toma el padre de antemano o si realmente la toma el hijo y luego el padre la comunica. También se cuestiona el control o la supervisión parental, debido a que los padres pueden ejercer medidas para supervisar con quiénes hablan sus hijos, de qué y por qué razones.

Todo lo anterior, en su conjunto, implicó retos metodológicos para la investigadora como el desarrollo de habilidades específicas de organización y sistematización de la información, al igual que una actitud de seriedad, rigurosidad científica y objetividad frente a los datos.

A manera de conclusión, el perfil de los participantes de este estudio es muy diverso en cuanto a las características poblacionales (género, edad, roles, intereses, historias de vida, entre otros) y las características propias de los sitios web también son muy variadas. Su heterogeneidad es útil en cuanto permitió dar cuenta de un fenómeno educativo social que hace presencia en entornos digitales distintos y une a una gran cantidad de personas también distintas, quienes difícilmente estarían juntas de otra manera.

10 Recomendaciones

Algunas sugerencias que nacieron de interrogantes sobre la educación en casa en Colombia en el marco de la investigación, que no hicieron parte del alcance propuesto en los objetivos, son aquí recogidas como recomendaciones.

Las recomendaciones intentan ser realistas y susceptibles de ser alcanzadas a corto y mediano plazo en el marco de procesos investigativos futuros interesados en el *homeschooling*.

De un lado queda abierta la posible aplicación de nuevas metodologías de investigación, la realización de estudios comparativos del *homeschooling* con otros tipos de familias, el análisis de las nuevas concepciones de infancia, la internacionalización en casa, los sistemas interactivos de educación familiar, la educación en casa como estrategia para la atención de niños en condición de discapacidad o enfermedad, el *homeschooling* para la transmisión de valores religiosos y las nuevas ofertas *homeschoolers* en el mercado educativo colombiano.

Con relación a la **aplicación de nuevas metodologías de investigación**, la metódica de análisis de datos cualitativos del presente estudio está fundamentada en la hermenéutica textual, especialmente en la propuesta de redes temáticas de Jennifer Attride Stirling (2001). Es sugerente, para investigaciones posteriores, estudiar formalmente la educación en casa en Colombia como fenómeno educativo social utilizando una metodología distinta, bien sea de tipo cuantitativo, cualitativo o mixto, lo cual contribuiría a la reafirmación o no de los resultados del presente trabajo y a la configuración de preguntas problematizadoras (Bermúdez Rubio et al., 2021, p. 10).

En términos de posibles estudios a futuro, es útil extender los hallazgos actuales a la **realización de estudios comparativos del *homeschooling* con otros tipos de familias** distintas a la ‘familia nuclear o tradicional’, la ‘extensa’, la ‘monoparental’ y la ‘mixta’ (Plazarte Bazurto et al., 2022, p. 96), tales como la ‘familia homoparental’, la ‘familia con hijos producto de inseminación artificial’ y la ‘familia adoptiva’. El artículo “Significados de familia para familias contemporáneas” realizado por Veloza-Morales et al. (2022) se consolida como un buen referente, en el sentido en que estudia el significado que el ser humano le da a la familia desde su diversidad (Veloza-Morales et al., 2022).

Esta idea sobre los nuevos tipos de familias implica también la necesidad de investigaciones nuevas que exploren, por ejemplo, las razones que tienen las ‘familias jóvenes sin hijos *dink o dinkwad*’ o las ‘familias multiespecie o interespecie’ para no querer tener hijos, sino mascotas. Este

interés investigativo dista un poco de la educación en casa, pero resulta útil para la comprensión de nuevas formas de educación, de hallarlas.

Las familias DINK (cuyo acrónimo obedece a la expresión inglesa “*Double Income No Kids*”) o DINKWAD (“*Double Income No Kids With A Dog*”) parecen estar emergiendo por diversas razones sociales, culturales o económicas como “no tener una estabilidad laboral, la falta de políticas de conciliación, la inseguridad económica o el incremento del coste de la vida” («Qué son los DINK y DINKWAD: los modelos de parejas que no quieren tener hijos», 2023). En el artículo “Dinkwad, marketing turístico inclusivo para las nuevas familias” escrito por Amezcua Núñez (2023), incluso se pone de manifiesto cómo, al evitar los hijos, estas familias jóvenes centran sus intereses en la vida familiar y los viajes con mascotas (Núñez et al., 2023). En el artículo: “La familia multiespecie: cuestión y reto multidisciplinar” escrito por Sáez-Olmos (2023) también se trata el asunto de la transformación de la estructura y configuración de las familias hacia un nuevo modelo denominado la ‘familia multiespecie’ o ‘interespecie’, que viene determinado principalmente por el aumento del número de animales no humanos convivientes con las personas, así como por el fuerte vínculo o apego emocional establecido entre ambos (Sáez-Olmos et al., 2023).

El presente estudio sugiere también realizar posteriores **análisis de las nuevas concepciones de infancia**, lo cual implica, entre otros asuntos, enfocarse en las voces de los actores; esto es, los niños mismos. En su libro, “¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?”, Diker (2008) afirma que “el discurso sobre lo nuevo de la infancia no es nuevo” (Diker, 2008, p. 11) y que “en los últimos años, el modo en que pensamos y experimentamos la novedad de la infancia parece haber cambiado” (Diker, 2008, p. 11). Desde una perspectiva educativa, estudios cualitativos con “nuevas infancias, infancia hiperrealizada⁷⁶ e infancia desrealizada⁷⁷,

⁷⁶ “Una **infancia hiperrealizada** es una suerte de infancia 3.0. Niños conectados 24 horas al día a los diversos dispositivos al que tienen acceso: *smartphones*, *tablets*, *smart TV*, consolas de videojuegos por mencionar solo algunos. Niños digitales a los cuales les es imposible imaginarse un mundo en que la información, y el mundo mismo no estén al alcance de su mano a través de Internet. Niños que viven en la más absoluta inmediatez, en la realización inmediata del deseo. Niños que son maestros de sus padres, de sus maestros. Niños que parecerían no necesitar más la protección del adulto o mirando la otra cara de la moneda, no generan demasiada necesidad de protección por parte de los adultos” (Narodowski, 2013, p. 25).

⁷⁷ “La **infancia desrealizada** es la infancia de la calle. Es la infancia que desde edades tempranas trabaja, que vive en la calle, que no está al resguardo del adulto que ha encontrado suficientes herramientas para ser independientes, autónomos. Son aquellos chicos que vemos por la noche intentando subsistir, quienes pudieron reconstruir una serie de códigos que les brindan cierta autonomía económica y cultural y les permiten realizarse, mejor dicho desrealizarse; esa es la palabra correcta, como infancia. Son niños que nos cuesta definir como tales, ya que no nos despiertan aquellos

cyberniños⁷⁸, niños-adultos⁷⁹, niños vulnerables, niños en riesgo⁸⁰, niños consumidores” (Diker, 2008, p. 11) se perciben muy aportantes a futuro.

Unido a la concepción de infancia, se suscita la importancia de investigaciones futuras sobre la manera en la que ciertas personas conciben otros conceptos como el de ‘aprendizaje’, ‘enseñanza’ o ‘homeschooling’, en la línea del trabajo académico que está actualmente en marcha “Concepciones de la enseñanza y el aprendizaje de madres *homeschoolers* en Colombia” que próximamente será publicado en la Revista Infancias Imágenes de la Universidad Distrital. Un referente adicional con relación al estudio de las percepciones o concepciones de las personas es “*Education is like. . .*”: *Home-schooled teenagers’ metaphors for learning, homeschooling and school Education*” publicado por Neuman y Guterman en 2022, en el cual se busca comprender las actitudes de los adolescentes hacia el aprendizaje, la educación en el hogar y educación escolar, utilizando metáforas para hacerlo.

Aunque este estudio apoya la idea de que en Colombia, en su gran mayoría, se habla de educación en casa para niños y adolescentes en los niveles de básica y media, se recomienda explorar el concepto de **internacionalización en casa** en un nivel de educación superior. Este fue inicialmente propuesto por Bentt Nilsson durante el Foro de primavera del Instituto Europeo de Educación Internacional (EAIE) en 1999 y lo definió como “todas las actividades relacionadas con asuntos internacionales en el ámbito de la educación, excepto la movilidad de estudiantes en el extranjero” (Li & Xue, 2023, p. 1). En el artículo “*Stakeholders’ Perspectives on Implementing ‘Internationalization at Home’ for China’s International Education Sustainability: Challenges and Strategies*”, Li & Xue (2023) examinan las perspectivas de las partes interesadas sobre la

sentimientos de protección y de ternura que debieran despertarnos. Son niños que no están infantilizados” (Narodowski, 2013, p. 30).

⁷⁸ El **ciberniño** es un concepto atribuido a los niños que sienten una alta confianza en el uso de las nuevas tecnologías. En palabras de Facer & Furlong (2001), este fenómeno del ‘ciberniño’ es problemático: “por cada artículo periodístico o artículo de revista que destaca los méritos del uso de la computadora por parte de los jóvenes, hay otro que señala los peligros de la adicción a Internet; por cada noticia que muestra a un joven de 14 años que ha hecho una fortuna en la Web, hay otra sobre niños que padecen enfermedades cardíacas por falta de ejercicio. El cibernetiño, como construcción popular, es a la vez la promesa de la nueva era y la amenaza a la ‘infancia’, y dentro de este debate hay un debate sobre lo que significa ser ‘joven con éxito’ en la era digital”. (Facer & Furlong, 2001, p. 9)

⁷⁹ Los **niños-adultos** creen que lo tienen todo resuelto, confían en el talento, sueñan pero no persiguen, no pueden controlar su estado emocional, culpan a los demás, se quejan, no les importa mejorar, reaccionan, sueñan con ser grandes (Goodwin, s. f.)

⁸⁰ Las expresiones **niño vulnerable** o **niño en riesgo** describe a niños que se consideran en riesgo de sufrir problemas de conducta, desarrollo o médicos (Chambers et al., 2011). También hace referencia a niños, niñas y adolescentes en territorios de vulnerabilidad psicosocial, en torno a su vida cotidiana y a su situación de acceso a derechos (Lenta & Zaldúa, 2020).

implementación de la “internacionalización en casa” para la sostenibilidad de la educación internacional en China en la era post-epidemia (Li & Xue, 2023, p. 1). En Colombia son sugerentes, a futuro, estudios en torno a los currículos institucionales internacionales que puedan seguirse desde el hogar.

Adicionalmente, se recomienda explorar más adelante los **sistemas interactivos de educación familiar**, tales como el presentado en el trabajo: “*Internet of Things-Based Home Education Interactive System and Parent-Teacher Relationship Cultivation*” realizado por Sun et al. en 2022. Según los autores, estos sistemas interactivos basados en el internet de las cosas se refieren a la construcción de plataformas para padres e hijos a través de internet “para resolver problemas de comunicación, mejorar los conceptos educativos de los padres y mejorar el nivel general de educación familiar” (Sun et al., 2022, p. 1). Para el caso de Colombia, es aportante tener una mirada más amplia y dinámica de la educación en casa desde una perspectiva tecnológica y de ingeniería.

También se sugieren varias vías de investigación que puedan ser útiles sobre **la educación en casa como estrategia para la atención de niños en condiciones de discapacidad o enfermedad**. El trabajo escrito por Qi et al. “*Just a show: the home-delivery education policy for children with disabilities in China*” en 2023 pone de manifiesto la necesidad de estudiar y poner en marcha políticas educativas basadas en la educación a domicilio que no sean “sólo un espectáculo”(Qi et al., 2023, p. 1) para niños enfermos y discapacitados, sino una realidad.

En consonancia con el estudio anterior, una contribución importante a futuro en el contexto colombiano es el análisis de los programas de intervención de visitas domiciliarias o procesos de enseñanza individualizada a niños enfermos, vulnerables o con edad avanzada que no pueden asistir a una institución formal regular, tomando como referencia, por ejemplo, los recientes estudios realizados por Koop et al. (2022) y Benigno et al. (2022).

La educación en casa también puede ser estudiada a futuro para comprender mejor la **transmisión de valores religiosos**, especialmente a través de entornos virtuales. Los aportes de Sara Rizvi Jafree en 2022 en este sentido son un ejemplo particular de este interés investigativo susceptible de ser desarrollado en Colombia en lo sucesivo, especialmente en lo concerniente con el *homeschooling* católico y el cristiano protestante (Rizvi Jafree, 2022). Los hallazgos de dicho estudio afirman, por ejemplo, que después del COVID-19, las madres *homeschoolers* chiítas

dependen de la comunidad religiosa en línea para la transmisión de sus valores sectarios y de la moral comunitaria en sus hijos (Rizvi, 2022, p. 461).

Es también sugerente de este trabajo de investigación explorar a largo plazo y de una manera más detallada los tipos y las características de las ofertas *homeschoolers* en el **mercado educativo**. Para Diker (2008), “si algo caracteriza la ampliación de la oferta de bienes y servicios para niños en este período es que estos aparecen y desaparecen con una velocidad vertiginosa” (Diker, 2008, p. 72), característica no privativa del mercado de consumo infantil. Para el caso de la educación en casa colombiana, es aportante la realización de investigaciones futuras en torno al concepto de ‘niño-cliente’, entendido como parte de “una etapa de reconversión neoliberal de la economía mundial en la que se trata menos de producir y consumir mercaderías que de la velocidad a la que se las destruye” (Diker, 2008, p. 72); esto implica, en el mercado del *homeschool* colombiano, la aceleración en la elección de currículos, metodologías, programas o materiales didácticos para el trabajo educativo en el hogar y su posterior descarte o destrucción (Diker, 2008, p. 72).

Las decisiones del ‘niño-cliente’ o de la ‘familia-cliente’ educadora en casa también están basadas en métodos de educación parental, tema que puede ser estudiado más adelante. Este interés tiene como referente otro trabajo realizado por Tran-Duong et al. en 2021 “*Parental approaches for educating preschool children at home: evidence from Vietnam*”, en el cual se identifican por lo menos cuatro grupos de métodos educativos utilizados por padres: métodos verbales, métodos basados en la acción, métodos de motivación y métodos disciplinarios.

Son así, múltiples los cuestionamientos para investigaciones futuras en torno a la educación en casa en Colombia.

11 Referencias

- Abuzandah, S. (2021). *Reasons for choosing homeschooling and approaches most used: A qualitative content analysis* [PhD Thesis, Kansas State University]. <https://krex.k-state.edu/bitstream/handle/2097/41794/SameerAbuzandah2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Adams, D. W. (1997). *Education for extinction: American Indians and the boarding school experience, 1875-1928*. University Press of Kansas.
- Aliaga Castillo, L. (2017). Educación en el hogar en Chile. Informe de resultados de la Encuesta Nacional. *Educación*, XXVI(50), 7-27. <https://doi.org/1018800/educacion.201701.001>
- Álvarez de Sotomayor, I. D. (2019). Popper y el *homeschooling*: Inspiración de una educación alternativa. *Dilemata*, N°29, 7-20.
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2019). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*.
- Amavet, A. (2014). *Pulgarcita. El mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: Una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer...* Fondo de Cultura Económica: Tezontle.
- Amézquita, D. C. (2018). *Retos que tiene la escuela frente a la aplicación de modalidades de enseñanza como el homeschool* [Tesis maestría]. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación. Maestría en Educación.
- Anders, J. T. (2023). *Parental Perspectives of Homeschooling Music Education Curricula*. ProQuest Dissertations Publishing.
- Arango, M. E. (Directora, productora ejecutiva y conductora). (2024, octubre 13). Familia convirtió a Colombia en el mejor salón de clases: dos años viajando. [Episodio de televisión]. *Los informantes* [Programa periodístico]; Caracol Televisión. https://www.youtube.com/watch?v=24CtT0662_8
- Archer, J. (2000). Uncommon values. *Education Week*, 205-229.
- Aristóteles, A. (s. f.). *Metafísica* (Edición electrónica de www.philosophia.cl). Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. Recuperado 16 de marzo de 2025, de <https://www.philosophia.cl/biblioteca/aristoteles/metafisica.pdf>
- Asamblea General de la ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. (217 [III] A) Paris.
- Asociación por la Libre Educación (ALE) (s.f.)
- Attride Stirling, J. (2001). Thematic networks: An analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1(3), 385-405. <https://doi.org/10.1177/146879410100100307>
- Baker, E. (2021). *Understanding the Impact of Homeschooling on Mothers' Mental Health*. ProQuest Dissertations Publishing.
- Barker, B. C. (2012). *Exploring structural and psychological barriers: Teachers' and parents' perceptions of parent involvement practices in university-model schools® at the middle school and high school levels* [The University of Southern Mississippi]. <http://search.proquest.com/docview/1271757866?accountid=13946>
- Bartholet, E. (2020a). Homeschooling: Parent rights absolutism vs. Child rights to education & protection. *Arizona Law Review*, 62(1), 1-80.
- Bartholet, E. (2020b, mayo 15). *A warning on homeschooling*. The Harvard Gazette. <https://news.harvard.edu/gazette/story/2020/05/law-school-professor-says-there-may-be>

- a-dark-side-of-homeschooling/
- Benigno, V., Caruso, G. P., Dagnino, F. M., Dalla Mutta, E., & Fante, C. (2022). Enhancing Home Education in Italian Context: Teachers' Perception of a Hybrid Inclusive Classroom. *Education Sciences*, 12(8), 563. <https://doi.org/10.3390/educsci12080563>
- Belfield, C. R. (2004). Modeling school choice: A comparison of public, private-independent, private-religious and home-schooled students. *Education Policy Analysis Archives*, 12(30). <https://doi.org/10.14507/epaa.v12n30.2004>
- Bellmunt. (2015). *La socialización de los niños homeschoolers* [Tesis maestría]. Universidad Internacional de La Rioja. Facultad de Educación.
- Berends, M. (2015). Sociology and School Choice: What We Know After Two Decades of Charter Schools. *Annual Review of Sociology*, 41(1), 159-180. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073014-112340>
- Berends, M. (2019). Social Perspectives on School Choice. En M. Berends, A. Primus, & M. G. Springer (Eds.), *Handbook of Research on School Choice* (2.^a ed., pp. 32-45). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351210447-3>
- Bergstrom, L. (2012). *What Effect Does Homeschooling Have on the Social Development and Test Scores of Students?* [Masters of Science in Education University of Wisconsin-Superior]. https://minds.wisconsin.edu/bitstream/handle/1793/61574/LB_Final_thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=Instead%20of%20having%20negative%20effects,test%20scores%20of%20homeschooled%20children.
- Berkowicz, A. (2021). Home education as an alternative form of education in Poland: Management perspective. *International Journal of Contemporary Management*, 57, 25-32.
- Bhamani, S., Zainab Makhdoom, A., Bharuchi, V., Ali, N., Kaleen, S., & Ahmed, D. (2020). Home Learning in Times of COVID: Experiences of Parents. *Journal of Education and Educational Development*, 7(1), 9-26.
- Bidwell, C. E., & Dreeben, R. (2003). Public and Private Education: Conceptualizing the Distinction. *Journal of Catholic Education*, 7(1). <https://doi.org/10.15365/joce.0701032013>
- Biesta, G., & Tedder, M. (2006). *How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement.*
- Billingham, C. M., & Hunt, M. O. (2016). School Racial Composition and Parental Choice: New Evidence on the Preferences of White Parents in the United States. *Sociology of Education*, 89(2), 99-117. <https://doi.org/10.1177/0038040716635718>
- Bjelan, S. (2011). Parent as teacher—Training of parents for homeschooling process. En *Andragogical profession and competences of experts in adult education* (pp. 58-69). Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
- Black, D. W., Garda, R. A., Taylor, J. E., & Waldman, E. G. (2021). *Education law: Equality, fairness, and reform* (Third edition). Wolters Kluwer.
- Blok, H., Merry, M. S., & Karsten, S. (2021). The Legal Situation of Home Education in Europe. En M. Gaither (Ed.), *The Wiley Handbook of Home Education* (1.^a ed., pp. 395-421). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118926895.ch16>
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). *Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic.* <https://doi.org/10.5281/ZENODO.3778083>
- Brabant, C. (2004) *L'éducation à domicile au Québec: les raisons du choix des parents et les principales caractéristiques sociodémographiques des familles.* [Tesis de maestría] Université de Sherbrooke. Faculté d'éducation. Maître dès arts. Maîtrise en sciences de

- l'éducation. ISBN: 0-494-00230-1. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/557>
- Brom, C., Lukavský, J., Greger, D., Hannemann, T., Straková, J., & Švaříček, R. (2020). Mandatory Home Education During the COVID-19 Lockdown in the Czech Republic: A Rapid Survey of 1st-9th Graders' Parents. *Frontiers in Education*, 5, 103. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00103>
- Bryk, A. S., Lee, V. E., & Holland, P. B. (1993). *Catholic schools and the common good*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (Fifth Edition). Oxford University Press.
- Bryman, A., & Burgess, B. (Eds.). (2002). *Analyzing Qualitative Data* (0 ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203413081>
- Cabo González, C. (2010). *El homeschooling en España: Descripción y análisis del fenómeno*. [Tesis doctoral]. Universidad de Oviedo. Programa de Doctorado Pedagogía: Investigación e Intervención Socioeducativa.
- Carvajal Corzo, G. (2019). *Creando talentos. Respuesta a una escuela inoperante*. Tiresias internacional.
- Céspedes Calderón, A. (2018). *100 preguntas sobre educación escolar* (3ª edición: marzo de 2018). Ediciones B Chile S.A.
- Chae, J. (2018). Explaining Females' Envy Toward Social Media Influencers. *Media Psychology*, 21(2), 246-262. <https://doi.org/10.1080/15213269.2017.1328312>
- Chambers, P. L., Mahabee-Gittens, E. M., & Leonard, A. C. (2011). Vulnerable Child Syndrome, Parental Perception of Child Vulnerability, and Emergency Department Usage: *Pediatric Emergency Care*, 27(11), 1009-1013. <https://doi.org/10.1097/PEC.0b013e318235bb4f>
- Chinazzi, A. (2020). Homeschooling e cultura prefigurativa in Italia. *Education Sciences and Society*, 2, 367-382. <https://doi.org/10.3280/ess2-2020oa9489>
- Chinazzi, A. (2023). A Social Contract for Home Education: A Framework for the Homeschooling Debate. *Encyclopaideia*, 35-48 Paginazione. <https://doi.org/10.6092/ISSN.1825-8670/15312>
- Chomsky, N., & Macedo, D. (2012). *La (des)educación*. Crítica.
- Christian, D. L. (2011). *Crear una vida juntos: Herramientas prácticas para formar ecoaldeas y comunidades intencionales*. Cauac.
- Coleman, J. S., & Hoffer, T. (1987). *Public and private high schools: The impact of communities*. Basic Books.
- Collom, E., & Mitchell, D. E. (2005). Home Schooling as a social movement: Identifying the determinants of Homeschoolers' perceptions*. *Sociological Spectrum*, 25(3), 273-305. <https://doi.org/10.1080/027321790518807>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd ed). Sage Publications.
- Dadić, K. (2012). Kritičko razmatranje modela Homeschoolinga. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 28(58), 21-30.
- Data Sharing Working Group. (2015). *Data sharing: Principles and considerations for policy development*. American Psychological Association. <https://apa.org/science/leadership/bsa/data-sharing-report>
- De Aquino, S. T. (2001). *Suma de teología* (Cuarta edición. Edición dirigida por los Regentes de Estudios de las Provincias Dominicanas de España). Biblioteca de autores cristianos. <https://www.dominicos.org/media/uploads/recursos/libros/suma/1.pdf>
- De Laat, G. M., Dadić, K., & Kardum, R. B. (2020). Homeschooling: Between Croatian aspirations

- and Slovenian reality. *Educational Process: International Journal*, 9(1), 7-22. <https://doi.org/10.22521/edupij.2020.91.1>
- De Rivera Hurtado, M. G. (2009). Homeschooling: La responsabilidad de educar en la familia. *Educación y Futuro*, 20, 273-284.
- Del Pozo Barrezueta, H. E. (2011, marzo 31). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro oficial. Órgano del gobierno del Ecuador. Administración del Sr. Ec. Rafael Correa Delgado. Presidente Constitucional de la República. <http://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/ec/ec023es.pdf>
- Delgado Hoyos, J. F., Macías Samboni, N., & García Valencia, A. D. (2024). Abandono de los estudiantes provenientes de las Escuelas Primaria Multigrado, en la I.E. Bordones Isnos, Huila. *Revista Paca*, 15, 93-114. <https://doi.org/10.25054/2027257X.3948>
- Denney, R. W. (2022). *The Essence of Continued Catholic Homeschooling Family Motivations: A Transcendental Phenomenological Inquiry*. ProQuest Dissertations Publishing.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (Fifth edition). SAGE.
- Dewey, J. (1937). The challenge of democracy to education. En *John Dewey. The Later Works, 1925–1953*. (J. A. Boydston (Ed.), Vols. 11-1935–1937 (1987), pp. 181-190). Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación* (Tercera edición). Ediciones Morata, S.L.
- Di Motoli, P. (2019). Homeschoolers in Italy. *Italian Journal of Sociology of Education*, 11(07/2019), 395-410. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2019-2-19>
- Dickerson, A. (2019). *John Holt: The Philosophy of Unschooling*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-18726-2>
- Diker, G. (2008). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* (1. ed). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Doty, J., & Dworkin, J. (2014). Parents' of adolescents use of social networking sites. *Computers in Human Behavior*, 33, 349-355. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.07.012>
- DuBois, J. M., Walsh, H., & Strait, M. (2018). It is time to share (some) qualitative data: Reply to Guishard (2018), McCurdy and Ross (2018), and Roller and Lavrakas (2018). *Qualitative Psychology*, 5(3), 412-415. <https://doi.org/10.1037/qup0000092>
- Durning, P., & Pourtois, J.-P. (1994). *Education et famille / Paul Durning, Jean-Pierre Pourtois*. De Boeck. Bruxelles; CREDIF. <http://www.credif.org.tn/PORT/doc/SYRACUSE/29342/education-et-famille-paul-durning-jean-pierre-pourtois>
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Eurydice. (2018). *Home education policies in Europe: Primary and lower secondary education*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/04352>
- El 80% de estudiantes del mundo está sin clases presenciales por coronavirus. *Educación*. (2020). *Revista Semana*. <https://www.semana.com/educacion/articulo/el-80-de-estudiantes-del-mundo-esta-sin-clases-presenciales-por-coronavirus/658982>
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023.
- English, R., Campbell, M., & Moir, L. (2023). Deschooling and unschooling after experiences of bullying: Five parents tell their stories. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 17(33), 1-25.
- European Commission (2018).

- Facer, K., & Furlong, R. (2001). Beyond the Myth of the «Cyberkid»: Young People at the Margins of the Information Revolution. *Journal of Youth Studies*, 4(4), 451-469. <https://doi.org/10.1080/13676260120101905>
- Ferrière, Ad. (1928). *Pestalozzi y la nueva educación*. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Talleres gráficos de la penitenciaría nacional.
- Fineman, M., & Shepherd, G. B. (2016). Homeschooling: Choosing Parental Rights Over Children's Interests. *University of Baltimore Law Review*, 46(1-Article 3), 57-106.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2da. Ed). Morata; Fundación Paideia Galiza.
- Flick, U., Amo, T. del, & Blanco, C. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=2555110>
- Fontenelle-Tereshchuk, D. (2021). 'Homeschooling' and the COVID-19 Crisis: The Insights of Parents on Curriculum and Remote Learning. *Interchange*, 52(2), 167-191. <https://doi.org/10.1007/s10780-021-09420-w>
- Franco Pombo, M. (2013, abril 8). *Acuerdo N° 0067-13-A*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/04/ACUERDO%20067-13.pdf>
- Gaitán Muñoz, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.
- Gaither, M. (2008). *Why homeschooling happened*. In *Homeschool: An American History*. Palgrave Macmillan US. <https://doi.org/10.1057/978-1-349-95056-0>
- Gaither, M. (2009). Home Schooling Goes Mainstream. *Education Next*, 9(1), 10-19.
- Gaither, M. (2017a). *Homeschool. An American History*. Palgrave Macmillan US. <https://doi.org/10.1057/978-1-349-95056-0>
- Gaither, M. (Ed.). (2017b). *The Wiley Handbook of home education*. Wiley Blackwell.
- Gamoran, A. (2009). *Tracking and Inequality: New Directions for Research and Practice (WCER Working Paper No. 2009-6)*. Madison: University of Wisconsin–Madison, Wisconsin Center for Education Research. R. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506617.pdf>
- Gamoran, A., Secada, W. G., & Marrett, C. B. (2006). The Organizational Context of Teaching and Learning. En M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the Sociology of Education* (pp. 37-63). Springer US. https://doi.org/10.1007/0-387-36424-2_3
- García, E. F., & Poveda, D. A. (2007). *Características de un Colegio Realmente Alternativo*. <https://educacionsinescuelacolombia.wordpress.com/>
- García López, E. F., & Barreira Tenorio, D. F. (Eds.). (2011). *Un mundo por aprender: Educación sin Escuelas (ESE), Autoaprendizaje Colaborativo (AC) y Educación en Familia (EF); Congresos de 2009 y 2010* (1. ed). Universidad Nacional de Colombia.
- García López, E. F. (2011). Reflexiones y valoraciones comparativas de la Educación sin Escuela (ESE), Autoaprendizaje, Colaborativo (AC) y Educación en Familia (EF), en tres familias colombianas. En *Un mundo por aprender* (pp. 263-279). Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas.
- García López, E. F., Barrera Tenorio, D. F., & Wills, A. E. (2016). Theories, Practices, and Environments of Learning and Home Education in Latin America. En M. Gaither (Ed.), *The Wiley Handbook of Home Education* (1.^a ed., pp. 362-394). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118926895.ch15>
- Gardner, H. (2011). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. Basic Books. <https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=665794>

- Gathercole, R. (2007). *The well-adjusted child: The social benefits of homeschooling*. Mapletree Pub. Co.
- Gatto, J. T. (2003, septiembre). *Against school: How public education cripples our kids, and why*. Harper's Magazine. <https://people.wou.edu/~girodm/100/Gatto.pdf>
- Gélis, J. (1989). La individualización del niño. En *Historia de la vida privada* (Vol. 3, pp. 311-330).
- Gervilla Castillo, Á. (2010). *Familia y educación familiar: Conceptos clave, situación actual y valores*. Narcea, S.A. de Ediciones.
- Gilmartin, M., & Migge, B. (2016). Migrant mothers and the geographies of belonging. *Gender, Place & Culture*, 23(2), 147-161. <https://doi.org/10.1080/0966369X.2014.991700>
- Giovanelli, G., & Piromalli, L. (2021). Practising "Istruzione Parentale": Becoming a Homeschooling Parent in Italy. En R. English (Ed.), *Advances in Early Childhood and K-12 Education* (pp. 159-177). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-6681-7.ch012>
- Goiria Montoya, M. (2013). *10 etapas del homeschool español*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Goiria Montoya, M. (2012). *La opción de educar en casa. Implantación y encaje del homeschool en el ordenamiento jurídico español* [Tesis doctoral]. Universidad del País Vasco.
- Goodman, P. (1976). *La des-educación obligatoria*. Editorial Fontanella.
- Grbich, C. (2013). *Qualitative data analysis: An introduction* (2nd ed). SAGE Publications.
- Green-Hennessy, S., & Mariotti, E. C. (2023). The decision to homeschool: Potential factors influencing reactive homeschooling practice. *Educational review (Birmingham)*, 75(4), 617-636. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1947196>
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. Sage Publications.
- Gutek, G. L. (2004). *Philosophical and ideological voices in education*. Allyn and Bacon.
- Guterman, O. (2023). A comparison of parents and inspectors views regarding homeschooling. *Educational studies*, 49(5), 767-782. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1886056>
- Guterman, O., & Neuman, A. (2017). Different reasons for one significant choice: Factors influencing homeschooling choice in Israel. *International Review of Education*, 63(3), 303-318. <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9637-2>
- Guterson, D. (1993). *Family matters: Why homeschooling makes sense* (1st Harvest ed). Harcourt, Brace & Co.
- Gutman, L. (with Queiroz, M.). (2015). *La maternidad y el encuentro con la propia sombra* (Primera edición). Planeta.
- Hagen, T. (2011). Free to learn: The rationale for legalizing homeschooling in Albania. *Central European Journal of Public Policy*, 5(2), 50-85.
- Hána, D., & Kostelecká, Y. (2022). A comparison of home education legislation in Europe from the perspective of geography of education. *Research Papers in Education*, 37(5), 603-632. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1864762>
- Hanna, L. G. (2012). Homeschooling Education: Longitudinal Study of Methods, Materials, and Curricula. *Education and Urban Society*, 44(5), 609-631. <https://doi.org/10.1177/0013124511404886>
- Hernández Barbero, L. (2024). La diversidad como modelo de familia: Una perspectiva histórica y literaria en Occidente [Info:eu-repo/semantics/bachelorThesis]. En *Diversity of the family model: A historical and literary perspective in western countries*. <http://hdl.handle.net/10366/158779>

- Herndon, D. (2019). *Selected Performance Indicators of University-Model Schools* [Tesis doctoral, The University of Southern Mississippi]. <https://aquila.usm.edu/dissertations/1734>
- Hoeneisen Terán, A. (2014). *La educación en casa: Una modalidad educativa a considerar* [Tesis pregrado]. Universidad San Francisco de Quito. Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Holt, J. C. (1995). *How children fail* (Rev. ed. 1964). Addison-Wesley Pub. Co.
- Holt, J. C. (2004). *Instead of education: Ways to help people do things better* (1st Sentient Publications ed). Sentient Publications.
- Holt, J. C., & Farena, P. (2003). *Teach your own: The John Holt Book of homeschooling*. Perseus.
- Holt, J. C., & Sheffer, S. (1990). *Selected letters of John Holt*. Ohio State University Press.
- Illich, I. (1972). *Deschooling society* (1st ed). Harrow Books.
- Illich, I. (1979). *Deschooling society* (Repr). Penguin Books.
- Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*.
- International Commission on the Futures of Education. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>
- Irueste, P., Guatrochi, M., Pacheco, S., & Delfederico, F. (2020). Nuevas configuraciones familiares: Tipos de familia, funciones y estructura familiar. *Revista Redes*, 41, 11-18.
- Isenberg, E. (2007). What Have We Learned About Homeschooling? *Peabody Journal of Education*, 82, 387-409.
- Jang, J., & Dworkin, J. (2014). Does social network site use matter for mothers? Implications for bonding and bridging capital. *Computers in Human Behavior*, 35, 489-495. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.02.049>
- Jaramillo Ramírez, M. (2021). *Homeschooling desde la mirada del niño: Estudio de caso múltiple en Colombia*. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación. Maestría en Educación.
- Jaycox, R. (2001). Rural Home Schooling and Place-Based Education. *ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools*.
- Jiménez Peñas, A. (2020). *Las uniones de hecho dentro de los tipos de familia* [Tesis pregrado, Universidad de Jaén]. <https://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/12994>
- Johnson, S. A. (2015). 'Intimate mothering publics': Comparing face-to-face support groups and Internet use for women seeking information and advice in the transition to first-time motherhood. *Culture, Health & Sexuality*, 17(2), 237-251. <https://doi.org/10.1080/13691058.2014.968807>
- Jolly, J. L., & Matthews, M. S. (2017). Why We Blog: Homeschooling Mothers of Gifted Children. *Roeper Review*, 39(2), 112-120. <https://doi.org/10.1080/02783193.2017.1289579>
- Kaufeld, J. (2020). *Homeschooling for dummies* (Second edition). John Wiley & Sons, Inc.
- Kesson, K. R. (2020). We are All Unschoolers Now. *Middle Grades Review*, 6(1 Teaching and Learning for Our Times), 1-4.
- Kierkegaard, S. (1982). *El concepto de la angustia* (Segunda edición). Espasa Calpe, S.A.
- Kingston, S. T., & Medlin, R. G. (2015). Empathy, Altruism, and Moral Development in Home Schooled Children. *Home School Researcher*, 16(4), 1-10.
- Klein, P. (2000). *Worship without words: The signs and symbols of our faith*. Paraclete Press.
- Koop, J., Holliday, D., Mathews, B. L., Namaste, J., Alt, R., & Biel, C. H. (2022). Efficacy of a peer-based in-home education program in improving social-emotional outcomes of parents and children. *Infant mental health journal*, 43(5), 783-796. <https://doi.org/10.1002/imhj.22010>
- Korkmaz, H., & Duman, G. (2014). Public Understanding about Homeschooling: A Preliminary

- Study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3891-3897. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.861>
- Kostelecká, Y. (2012). The legal status of home education in post-communist countries of Central Europe. *International Review of Education*, 58(4), 445-463.
- Kripke, S. A. (1980). *Naming and necessity*. Harvard Univ. Press.
- Kunzman, R. (2009). *Write these laws on your children: Inside the world of conservative Christian homeschooling*. Beacon Press.
- Kunzman, R., & Gaither, M. (2013). Homeschooling: A Comprehensive Survey of the Research. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 2(1), 4-59.
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life* (Nachdr.). Univ. of California Press.
- Leal Chapa, S. A. (2007). *Diferencias en las habilidades sociales de los niños comparados en dos entornos educativos: El homeschool y la escuela y su relación con el perfil de la familia* [Tesis doctoral]. Tecnológico de Monterrey.
- Lee, R. M., & Fielding, N. (1996). Qualitative Data Analysis: Representations of a Technology: A Comment on Coffey, Holbrook and Atkinson. *Sociological Research Online*, 1. <http://www.socresonline.org.uk/1/4/lf.html>
- Lenta, M. M., & Zaldúa, G. (2020). Vulnerabilidad y Exigibilidad de Derechos: La Perspectiva de Niños, Niñas y Adolescentes. *Psykhé (Santiago)*, 29(1), 1-13. <https://doi.org/10.7764/psykhe.29.1.1225>
- Letzel, V., Pozas, M., & Besa, K.-S. (2022). Parental evaluation of teachers' competences and characteristics during COVID-19 pandemic homeschooling. *Social Psychology of Education*, 25(4), 929-950. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09701-x>
- Ley 1384 de 2010.
- Ley 1388 de 2010
- Li, J., & Xue, E. (2023). Stakeholders' Perspectives on Implementing "Internationalization at Home" for China's International Education Sustainability: Challenges and Strategies. *Sustainability (Basel, Switzerland)*, 15(1), 247. <https://doi.org/10.3390/su15010247>
- Liberti, L. (2008). *Project World School*. <https://www.raisingmiro.com/project-world-school/>
- Lingard, L. (2019). Beyond the default colon: Effective use of quotes in qualitative research. *Perspectives on Medical Education*, 8(6), 360-364. <https://doi.org/10.1007/S40037-019-00550-7>
- Linsenbach, S. (2006). *Essential homeschooling: Everything you need to know to educate your child at home*. Adams Media.
- Lluís Codina (2017, octubre 28) Ecuaciones de búsqueda: qué son y cómo se utilizan en bases de datos académicas ·1: operadores booleanos. <https://www.lluiscodina.com/ecuaciones-de-busqueda-bases-datos-operadores-booleanos/>
- Locke, J. (2012). *Pensamientos sobre la educación*. Akal.
- Lois, J. (2013). *Home is Where the School is: The Logic of Homeschooling and the Emotional Labor of Mothering*.
- Lubienski, C. (2003). A Critical View of Home Education. *Evaluation & Research in Education*, 17(2-3), 167-178. <https://doi.org/10.1080/09500790308668300>
- Lubienski, C., Puckett, T., & Brewer, T. J. (2013). Does Homeschooling "Work"? A Critique of the Empirical Claims and Agenda of Advocacy Organizations. *Peabody Journal of Education*, 88(3), 378-392. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2013.798516>
- Lupton, D. (2013). Infant embodiment and interembodiment: A review of sociocultural

- perspectives. *Childhood*, 20(1), 37-50. <https://doi.org/10.1177/0907568212447244>
- Lutero, M. (2006). *A los magistrados de todas las ciudades alemanas, para que construyan y mantengan escuelas cristianas* (Obras. Salamanca: Sígueme.). Egido, T.
- Lyman, I. (2000). *The homeschooling revolution*. Bench Press International.
- Madge, C., & O'Connor, H. (2006). Parenting gone wired: Empowerment of new mothers on the internet? *Social & Cultural Geography*, 7(2), 199-220. <https://doi.org/10.1080/14649360600600528>
- Mandela, N. (2003). [Discurso]. Universidad de Witwatersrand, Johannesburgo, Sudáfrica.
- Marcos Pascual, E. (2007). El derecho de los padres a elegir el tipo de educación que deseen para sus hijos. *Revista Electrónica de Derecho de la Universidad de La Rioja (REDUR)*, 5, 151. <https://doi.org/10.18172/rejur.4005>
- Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2018). *Manual de metodología de las ciencias sociales* (1a ed). Siglo Veintiuno Editores.
- Martin-Chang, S., Gould, O. N., & Meuse, R. E. (2011). The impact of schooling on academic achievement: Evidence from homeschooled and traditionally schooled students. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 43(3), 195-202. <https://doi.org/10.1037/a0022697>
- Martínez Rodríguez, L. A. (2020, octubre 1). *En Audiencia Pública, se defendió el derecho de los niños a la innovación de la educación en Colombia*. Prensa Senado de la República de Colombia. <https://www.senado.gov.co/index.php/el-senado/noticias/1853-en-audiencia-publica-se-defendio-el-derecho-de-los-ninos-a-la-innovacion-de-la-educacion-en-colombia>
- Mason, C. (1886). *Home Education* (Vol. 1). <https://charlottesmasonspanol.org/obra-magistral/volumen-1-educacion-hogar/>
- Mason, C., & Recorded Books, I. (2013). *The original home school series*. Start Publishing LLC. <http://rbdigital.oneclickdigital.com>
- Maté, G., & Maté, D. (2022). *The myth of normal: Trauma, illness, and healing in a toxic culture*. Avery.
- Maturana R., H., & Varela G., F. (1998). *De máquinas y seres vivos: Autopoiesis: la organización de lo vivo* (5a. ed). Universitaria.
- Maxwell, N., Doughty, J., Slater, T., Forrester, D., & Rhodes, K. (2020). Home education for children with additional learning needs – a better choice or the only option? *Educational Review*, 72(4), 427-442. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1532955>
- Maya, A. P. (2020). *Si el colegio no existiera. El homeschooling o la libertad de educar en casa*. (Primera). Penguin Random House Grupo Editorial S.A.S.
- McCaffrey, G., Raffin-Bouchal, S., & Moules, N. J. (2012). Hermeneutics as Research Approach: A Reappraisal. *International Journal of Qualitative Methods*, 11(3), 214-229. <https://doi.org/10.1177/160940691201100303>
- McDaniel, B. T., Coyne, S. M., & Holmes, E. K. (2012). New Mothers and Media Use: Associations Between Blogging, Social Networking, and Maternal Well-Being. *Maternal and Child Health Journal*, 16(7), 1509-1517. <https://doi.org/10.1007/s10995-011-0918-2>
- McKeon, C. (2007). *A mixed methods nested analysis of homeschooling styles, instructional practices, and reading methodologies*. Capella University.
- McShane, M. Q. (2020, junio). *Hybrid Homeschooling*. American Enterprise Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606295.pdf>
- McShane, M. Q. (2021). *Hybrid homeschooling: A guide to the future of education*. Rowman &

- Littlefield.
- Medlin, R. G. (2000). Home Schooling and the Question of Socialization. *Peabody Journal of Education*, 75(1-2), 107-123. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2000.9681937>
- Mena, Ó. (2019). Del colegio a la sala de la casa: Homeschool en Colombia. *Revista Diners*. https://revistadiners.com.co/tendencias/66245_del-colegio-a-la-sala-de-la-casa-homeschool-en-colombia/
- Merlinsky, G. (2006). La Entrevista como Forma de Conocimiento y como Texto Negociado: Notas para una pedagogía de la investigación. *Cinta Moebio*, 27, 27-33.
- Meyer, J. W. (with Ortigas Ramírez, F.). (2014). *La Educación en la Sociedad Mundial: Teoría Institucional y Agenda de Investigación de Los Sistemas Educativos Contemporáneos* (1st ed). Octaedro, Ediciones.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook, 2nd ed.* (pp. xiv, 338). Sage Publications, Inc.
- Miller, R. (2004, Spring). Educational Alternatives: A Map of the Territory. *Paths of Learning*, 20, 10.
- Molina Gil, Y. C. (2018). *Educación en casa: Una mirada pedagógica al desarrollo del pensamiento y del lenguaje en la primera infancia* [Tesis maestría]. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación.
- Morais Wendler, J., & Flach, S. de F. (2020). Reflections about Brasil's Home Education proposal: The Bill no. 2401/2019. *Práxis educativa (Ponta Grossa, Paraná, Brazil)*, 15, 1-13. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.14881.028>
- Moran, L., Reilly, K., & Brady, B. (Eds.). (2021). *Narrating Childhood with Children and Young People: Diverse Contexts, Methods and Stories of Everyday Life*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-55647-1>
- Morin, E., & Vallejo-Gomez, M. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. UNESCO.
- Murphy, J. F. (2012). *Evolving Homeschooling Models*. Corwin Press.
- Muršak, J. (2011). *Andragoška profesija i kompetencije stručnjaka u obrazovanju odraslih: Zbornik radova* (M. Matijević & T. Žiljak, Eds.). Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
- Mussi, A., & Chinazzi, A. (2023). Civic Education as a «Lived» Experience of Active and Intercultural Citizenship Between School and Extra-School. Insights from a Research Experience with Youth from an Italian Multicultural Neighborhood. *Interculturalidad, inclusión y equidad en educación*, 173-182. <https://doi.org/10.14201/0AQ0321173182>
- Narodowski, M. (2013). Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. *Actualidades Pedagógicas*, 62, 15. <https://doi.org/10.19052/ap.2686>
- Neal, A. (2006). Homeschoolers: Into the mainstream. *Saturday Evening Post*, 278(5), 54-57.
- Neuman, A., & Guterman, O. (2022). «Education is like...»: Home-schooled teenagers' metaphors for learning, home schooling and school education. *Educational studies*, 48(5), 676-691. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1798742>
- ¿Niños y jóvenes deben recibir clase en casa o en el colegio? (2019, julio 26). [Texto]. En *NTN24*. <https://www.nten24.com/noticias-actualidad/ninos-y-jovenes-deben-recibir-clase-en-casa-o-en-el-colegio-109318>
- Nogueroles Jové, M. (2022). Humberto Maturana. Ciencia, educación y democracia desde la biología del amor. *Bajo Palabra*, 30, 139-154. <https://doi.org/10.15366/bp2022.30.007>

- Olatunji, M. O. (2021). Contemporary Homeschooling and the Issue of Racism: The Case of South Africa. En M. Gaither (Ed.), *The Wiley Handbook of Home Education* (1.^a ed., pp. 494-515). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118926895.ch20>
- Olivas, X., & Olivas-Luján, M. R. (2014). *El año litúrgico en familia*. Familia católica.
- Ordóñez Azuara, Y., Gutiérrez Herrera, R. F., Méndez Espinoza, E., Alvarez Villalobos, N. A., Lopez Mata, D., & De La Cruz De La Cruz, C. (2020). Asociación de tipología familiar y disfuncionalidad en familias con adolescentes de una población mexicana. *Atención Primaria*, 52(10), 680-689. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2020.02.011>
- Ordóñez, F. (2011). *Historia del cristianismo evangélico en Colombia* (2. ed). Ed. Centro de Literatura Cristiana.
- Ossa López, S., & Papadopulos Castrillón, A. (2019). *Inteligencias múltiples en los niños homeschooling y los niños escolarizados* [Universidad EAFIT]. <https://repository.eafit.edu.co/handle/10784/13798>
- Ossenbach Sauter, G. (1993). Estado y Educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX). *Revista Iberoamericana de Educación, 1-Estado y Educación*.
- Paciorkowski, S. (2014). Homeschooling in Poland? Legal status and arguments used in polish debate over home education. *Social Transformations in Contemporary Society*, 2, 153-162.
- Pallás Ferrer, I. (2019). *¿Por qué Homeschooling?* (Repositorio Universidad de Zaragoza). Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.
- Palmer, R. E. (2000). *Hermeneutics: Interpretation theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer* (11. pr). Northwestern Univ. Press.
- Pappas, N. (2018). Home Schooling: Philosophy without Travel. En *Philosophy, Travel, and Place* (pp. 99-111). Palgrave Macmillan.
- Pascal, B. (s. f.). *Les pensées de Pascal* (Troisième édition. Édition philosophique et critique enrichie de notes et précédée d'un essai sur l'apologétique de Pascal). Port-Royal. <https://maxencecaron.fr/wp-content/uploads/2010/09/Pensees-de-Pascal.pdf>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (Third edition). Sage Publications.
- Pearlman-Avni, S., & Grayevsky, M. (2019). Homeschooling, Civics, and Socialization: The Case of Israel. *Education and Urban Society*, 51(7), 970-988. <https://doi.org/10.1177/0013124517747973>
- Pearson, R. C. (2002). *The Worth of a Child: Rural Homeschooling/Public School Partnerships Are Leading the Way*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464788.pdf>
- Pedersen, S., & Smithson, J. (2013). Mothers with attitude—How the Mumsnet parenting forum offers space for new forms of femininity to emerge online. *Women's Studies International Forum*, 38, 97-106. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2013.03.004>
- Pestalozzi, J. E. (1886). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Coatepec. Tipografía de Antonio M. Rebolledo.
- Pickford, J., & Robb, D. (2021, noviembre). Microschooling in Idaho: Using Policy to Scale a New Type of Small- School Environment. *The Manhattan Institute*, 1-16.
- Platón, P. (1988). *La República: Vol. IV*. Gredos.
- Pontel, A. (s.f.). *El Homeschooling: La cuestión argentina – su incipiente recepción en los tribunales y comparación con el caso estadounidense*. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/9670/1/homeschooling-cuestion-argentina.pdf>

- Popper, K. R. (2011). *Búsqueda sin término: Una autobiografía intelectual* (4ª ed., reimp). Tecnos. Proyecto de ley *homeschool*: Educación en casa, 094, 10 de junio de 2021 (2020).
https://leyes.senado.gov.co/proyectos/images/documentos/Textos%20Radicados/Ponencias/2021/gaceta_616.pdf
- Publication Manual of the American Psychological Association (7th ed.)*. (2020). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Purwaningsih, N., & Fauziah, P. Y. (2020). Homeschooling: An Alternative Education Based on Potential of Children. *Proceedings of the International Conference on Educational Research and Innovation (ICERI 2019)*. International Conference on Educational Research and Innovation (ICERI 2019), Yogyakarta, Indonesia. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200204.035>
- Qi, C., Xu, X., Zhao, F., & Wang, Y. (2023). Just a show: The home-delivery education policy for children with disabilities in China. *Disability & Society*, 38(10), 1968-1973. <https://doi.org/10.1080/09687599.2023.2227329>
- Quiñones, J. A. (2018, octubre). Del concepto de la «educación en casa» a la «educación en familia» en Colombia. *Anuario Digital de investigación educativa, La escuela de hoy. Tensiones, posibilidades y desafíos*(1), 307-315.
- Ray, B. (2015). *Research facts on homeschooling*.
- Reese, W. J. (2010). *History, education, and the schools* (1. Palgrave Macmillan paperback ed). Palgrave Macmillan.
- Reich, J. A. (2016). *Calling the shots: Why parents reject vaccines*. New York university press.
- Reimer, E. R. (1973). *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación* (Segunda edición). Barral Editores.
- Riley, G. (2015). Differences in Competence, Autonomy, and Relatedness between Home Educated and Traditionally Educated Young Adults. *International Social Science Review*, 90. Issue 2(Art. 2). <https://digitalcommons.northgeorgia.edu/issr/vol90/iss2/2/>
- Riley, G. (2017). Worldschooled: Homeschooling Away from Home. *International Journal of Education*, 9(1), 186. <https://doi.org/10.5296/ije.v9i1.10798>
- Ritchie, J., & Spencer, L. (1994). Qualitative data analysis for applied policy research. En A. Bryman & R. G. Burgess (Eds.), *Analyzing qualitative data* (pp. 173-194). Taylor & Francis. https://doi.org/10.4324/9780203413081_chapter_9
- Rizvi Jafree, S. (2022). Transmitting religious values through online religious communities: Case study of Pakistani Shia mothers' home education. *Journal of beliefs and values*, 43(4), 461-479. <https://doi.org/10.1080/13617672.2021.1992744>
- Rodríguez Guitián, A. M. (2015). El homeschooling a debate: ¿una hipótesis de responsabilidad paterna? *Revista Bolivariana de Derecho*, 19, 118-140.
- Romanowski, M. H. (2001). Common Arguments about the Strengths and Limitations of Home Schooling. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 75(2), 79-83. <https://doi.org/10.1080/00098650109599241>
- Rothermel, P. (Ed.). (2015). *International perspectives on home education: Do we still need schools?* Palgrave Macmillan.
- Rousseau, J. J. (1762). *El Emilio* (2000.^a ed.). elaleph.com. <http://www.educ.ar>
- Runge Peña, A. K. (2019). *Culturas escolares, culturas docentes y profesionalidad pedagógica* (Primera edición). Gobernación de Antioquia. Secretaria de Educación SeEduca, Centro de Pensamiento Pedagógico.
- Rupp, R. (2000). *Home learning year by year: How to design a homeschool curriculum from*

- preschool through high school* (1st ed). Three Rivers Press.
- Santa Biblia: Antiguo y nuevo testamento*. (2015). Nueva Versión Internacional (NVI). Biblias Holman, Holman Bible Publishers.
- Scott, W. R. (2014). *Institutions and organizations: Ideas, interests and identities* (Fourth edition). Sage.
- Section 7 of Education Act 1996 England and Wales.
- Sergiovanni, T. J. (1987). *The principalship: A reflective practice perspective*. Allyn and Bacon.
- Serna Castrillón, D. C. (2013). *Educación sin escuela. Una aproximación desde la experiencia de tres familias*. [Universidad Pedagógica Nacional].
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2509/TE-17748.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita: El mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo : una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer--* (1a ed. en español). Fondo de Cultura Económica.
- Shaw, L. J. (1995). Teacher education 954: Five educational philosophies introduction. *San Diego State University*.
- Sheng, X. (2014). *Learning with mothers: A study of home schooling in China*. SensePublishers.
- Sheng, X. (2018). Home Education and Law in China. *Education and urban society*, 50(6), 575-592. <https://doi.org/10.1177/0013124517713606>
- Spiegler, T. (2015). Home Education versus Compulsory Schooling in Germany: The Contribution of Robert K. Merton's Typology of Adaptation to an Understanding of the Movement and the Debate About its Legitimacy. En P. Rothemel (Ed.), *International Perspectives on Home Education* (pp. 151-165). Palgrave Macmillan UK.
https://doi.org/10.1057/9781137446855_11
- Stern, André. (2013). *Yo nunca fui a la escuela*. Litera.
- Stevens, M. L. (2001). *Kingdom of children: Culture and controversy in the homeschooling movement*. Princeton university press.
- Stewart, M. D. (2023). *The color of homeschooling: How inequality shapes school choice*. New York University Press.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1998a). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed). Sage Publications.
- Strauss, A. L., Corbin, J. M., & Universidad de Antioquia. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Suárez Salazar, A., & Runge Peña, A. K. (2023). Educación en casa o *homeschooling*. Un recorrido por su terminología. *Praxis, Educación Y Pedagogía*, (09).
https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i09.12487
- Sun, X., Guo, H., & Zhao, L. (2022). Internet of Things-Based Home Education Interactive System and Parent-Teacher Relationship Cultivation. *Security and Communication Networks*, 2022, 1-10. <https://doi.org/10.1155/2022/2582953>
- Tan, T. X., Li, G., Zhou, Y., & Li, Y. (2021). Maternal education, home environment and chinese primary school children's academic performance: Longitudinal follow-up results. *Journal of Early Childhood Research*, 19(2), 253-266. <https://doi.org/10.1177/1476718X20969840>
- Taylor-Hough, D. (2010). Are All Homeschooling Methods Created Equal? *Homeschooling Methods*.

- Tilman, A., & Mangez, É. (2021). L'instruction à domicile comme phénomène global: *Éducation et sociétés*, n° 45(1), 123-141. <https://doi.org/10.3917/es.045.0123>
- Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument* (Updated ed. 1958). Cambridge University Press.
- Tran-Duong, Q. H., Nguyen, D.-T., & Nguyen, N.-P. (2023). Parental approaches for educating preschool children at home: Evidence from Vietnam. *Education 3-13*, 51(4), 584-596. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1990983>
- Valle Aparicio, J. E. (2012). Enseñar en casa o en la escuela. La doctrina legal sobre el homeschooling en España. *Perfiles Educativos*, XXXIV(138), 167-182.
- Van Galen, J. (1991). Ideologues and pedagogues: Parents who teach their children at home. En *Home schooling: Political, historical, and pedagogical perspectives* (pp. 63-76). Ablex.
- Van Galen, J., & Pitman, M. A. (Eds.). (1991). *Home schooling: Political, historical, and pedagogical perspectives*. Ablex Pub.
- Vega, E. (2023, septiembre 21). ¿Qué son las limitaciones de la investigación? [Blog]. *Medium*. <https://medium.com/@envervega/qu%C3%A9-son-las-limitaciones-de-la-investigaci%C3%B3n-c0c9307177b9#:~:text=Las%20limitaciones%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20on%20aspectos%20o%20condiciones%20que,los%20objetivos%20de%20una%20investigaci%C3%B3n>.
- Verd Pericàs, J. M., & Lozares, C. (2019). *Introducción a la investigación cualitativa: Fases, métodos y técnicas*. Editorial Síntesis.
- Von Benzon, N. (2020). Unschooling motherhood: Caring and belonging in mother's time-space. *Gender, Place & Culture. A Journal of Feminist Geography*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/0966369X.2020.1784100>
- Wachterhauser, B. (2002). *Getting it right: Relativism, realism and truth*. (Robert J. Dostal (ed.)). Cambridge University Press.
- Web of science (2024, diciembre 12) Web of Science: guía básica. Guía de uso de la base de datos Web of Science. [https://biblioguias.ucm.es/web-of-science](https://biblioguias.ucm.es/web-of-science/tipos-de-busqueda)
- We learn data (2025) Guía completa para elegir Base de Datos: Todo lo que necesitas saber. https://welearndata.com/bases-de-datos/guia-completa-elegir-base-datos/#Criterios_que_se_utilizan_para_elegir_una_Base_de_Datos
- Williams, M. E. (Ed.). (2000). *Opposing viewpoints series*. Greenhaven Press.