



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

“MOTIVACIONES DE ALGUNAS FAMILIAS CHILENAS PARA OPTAR POR EL
SISTEMA EDUCACIONAL HOMESCHOOL PARA SUS HIJOS”

MEMORIA PARA OPTAR AL TITULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN
DIFERENCIAL ESPECIALISTA EN PROBLEMAS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE.

AUTORA:
TERESA ROJAS LETELIER

PROFESOR GUÍA:
JÓSE MAURICIO CONTRERAS

SANTIAGO DE CHILE
2018



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

“MOTIVACIONES DE ALGUNAS FAMILIAS CHILENAS PARA OPTAR POR EL
SISTEMA EDUCACIONAL HOMESCHOOL PARA SUS HIJOS”

MEMORIA PARA OPTAR AL TITULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN
DIFERENCIAL ESPECIALISTA EN PROBLEMAS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE.

AUTORA:
TERESA ROJAS LETELIER

PROFESOR GUÍA:
JÓSE MAURICIO CONTRERAS

SANTIAGO DE CHILE
2018

Dedicatoria

A mis padres por siempre desear y anhelar siempre lo mejor para mi vida, gracias por cada consejo y por cada una de sus palabras que me guiaron siempre.

A mi hija Arantza por ser fuente de mi motivación e inspiración para poder superarme cada día más y así luchar para que la vida nos depara un futuro aún mejor.

A mi esposo, Abraham Alvial, quien me brindó su amor, su cariño, su estímulo y su apoyo constante. Su cariño, comprensión y paciente espera para que pudiera terminar mis estudios son evidencia de su gran amor. ¡Gracias!

Gracias a la vida por este nuevo triunfo, gracias a todas las personas que me apoyaron y creyeron en la realización de esta tesis.

A mi Señor Jesús, quien me dio la fe, la fortaleza, la salud y la esperanza para terminar este trabajo.

TERESA ROJAS LETELIER

Tabla de Contenido

Dedicatoria	4
Tabla de Contenido.....	5
Resumen	7
Introducción	9
Capítulo I: Planteamiento del Problema	11
1. Antecedentes Empíricos	12
2. Planteamiento del Problema	19
3. Objetivos.....	26
Objetivo general.....	26
Objetivos específicos	26
Capítulo II: Marco Referencial	27
Sistema Educativo Chileno	28
Educación Formal	28
Educación no Formal e Informal.....	33
El concepto de calidad de la Educación	35
Descolarización	39
La corriente mexicana y la descolarización	42
Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) Oaxaca, México .	42
El <i>homeschooling</i> o Educación en el Hogar	43
Definiciones y significados del contexto familia.....	46
Categorización de familia según nivel socioeconómico	51
Concepto de Motivación y Experiencia.....	52
Capítulo III: Marco Metodológico	58
Tipo de Investigación.....	58
Ingreso al Campo.....	60
Muestra	60
Técnica de recolección y análisis de la información	62
Plan de análisis de la información	64

Capítulo IV: Resultados y Análisis.....	65
1. Sobre el objetivo específico 1: Caracterización de las familias que educan en el hogar.....	67
2. Sobre el objetivo específico 2 y 3: Motivaciones y experiencias que incentivan la elección del sistema educacional <i>homeschooling</i>.....	70
Motivaciones Religiosas y/o Culturales	70
Motivaciones de tipo Práctico - Experimental.....	75
Motivaciones basadas en las ideas del Sistema Educativo Formal.....	80
Capítulo V: Conclusiones, Reflexión y Proyección	85
Conclusiones.....	86
Reflexiones respecto de las conclusiones	89
Referencias bibliográficas	95
Anexos	100

Tablas

Tabla N°1: Tipos de familias	50
Tabla N°2: Segmentos socioeconómicos	51
Tabla N°3: Categorías – Subcategorías.....	63

Figuras

Figura 1: El ciclo motivacional	55
--	-----------

RESUMEN

El presente estudio se propone investigar cuáles son las motivaciones que conducen a las familias a escoger el sistema educativo *homeschooling* para la educación de sus hijos(as) o pupilos (as). Esta inquietud nace a partir de la observación del incremento del número de niños que están siendo educados bajo este sistema. Para cumplir con este objetivo primero se identificarán las características de las familias que optan por este sistema educativo, para luego describir las motivaciones de esta elección desde la perspectiva de las propias familias. Este estudio es de tipo cualitativo, además de descriptivo e interpretativo. La principal técnica de recolección de la información es la entrevista semi estructurada aplicada a padres, madres y/o apoderados que optaron por el sistema *homeschooling* para la educación de sus hijos (as).

Se escogió esta metodología en vínculo con el objetivo de indagar en la motivación de los grupos familiares, tarea que requiere una profundización en el tema por parte de los sujetos participantes. Los resultados obtenidos señalan que las motivaciones que sustentan esta elección se vinculan principalmente con creencias religiosas de los padres y con un descontento e inconformidad profundas con el sistema escolar formal, basados en experiencias negativas o bien en ideas propias que las familias manifiestan.

PALABRAS CLAVES: Sistema Educativo, Educación en el Hogar, *Homeschooling*, Familia, Educación.

ABSTRACT

The present study aims to investigate what are the motivations that lead families to choose the homeschooling educational system for the education of their children or pupils. This concern arises from the observation of the increase in the number of children being educated under this system. In order to fulfill this objective, first, the characteristics of the families that opt for this educational system will be identified, to then describe the motivations of this choice from the perspective of the families themselves. This study is qualitative, as well as descriptive and interpretive. The main technique for gathering information is the semi-structured interview applied to parents, mothers and / or parents who chose the homeschooling system for the education of their children.

This methodology was chosen in connection with the objective of investigating the motivation of family groups, a task that requires a deepening of the subject by the participating subjects. The results obtained indicate that the motivations underlying this choice are mainly linked to the parents' religious beliefs and to a deep discontent and dissatisfaction with the formal school system, based on negative experiences or on own ideas that the families express.

KEYWORDS: Educational System, Homeschooling, Family, Education.

Introducción

La educación es un concepto amplio, que puede ser abordado desde diferentes perspectivas. Para la labor del docente, la reflexión acerca del mismo es un ejercicio crucial que nos permite día a día mejorar. Por otra parte, este concepto también es relevante socialmente, en la medida que involucra a distintos sectores de la sociedad que se ven comprometidos en diverso grado con la educación, y que participan de ella entendiéndola bien como proceso o como una promesa de cambio, quizá como un campo de conflictos o, tal vez, desde la perspectiva de las políticas públicas.

Asimismo, la multidimensionalidad del concepto plantea desafíos enormes para quienes estamos y estaremos implicados en los procesos educativos, sobre todo en los que se desarrollan en los espacios de educación formal, ya que estas instancias han sido criticadas durante los últimos años por diversos motivos. Algunos de los aspectos en los que se han enfocado estas críticas han sido, por ejemplo, en los objetivos políticos de la educación formal o en su función como reproductora de una cultura opresora/liberadora; por otro lado, también se han dirigido al fin instrumental de los procesos educativos y a su posible puesta al servicio del modelo económico y, con ello, de la segregación y la desigualdad, y, finalmente, uno de los aspectos sobre los que la crítica ha profundizado con recurrencia es en el de la calidad de la educación formal, la que ha demostrado ser insuficiente según las mediciones. Junto con estos cuestionamientos se han desarrollado planteamientos teóricos, prácticos y metodológicos que se han propuesto como alternativas a la educación formal y que han resultado atractivas para las familias que se manifiestan descontentas con el sistema educativo.

Durante los últimos años se ha observado un incremento del número de familias que escogen modalidades no formales para la educación de sus hijos (as) o pupilos (as). Este fenómeno puede explicarse de diferentes maneras, sin embargo, el interés de esta investigación es encontrar la explicación que los propios padres o apoderados encuentran, al reconocer cuáles son las motivaciones para elegir este tipo de modalidad a la hora de pensar en la educación de sus hijos. Se propone en este trabajo un acercamiento al tema

homeschooling de manera general y sus vínculos con otras modalidades informales y formales de educación. Además, caracterizaremos a las familias que optan por *homeschooling*, profundizando en las motivaciones identificadas por ellas mismas de esta elección.

Esta investigación pretende aportar a la comprensión del fenómeno de aumento de las familias que escogen la modalidad de *homeschooling* en Chile. Este auge constituye un hecho que debe ser estudiado y comprendido, ya que pareciera ser una manifestación de procesos profundos que se están desarrollando en el seno del sistema educativo chileno. En este sentido, se pretende exponer y facilitar la comprensión de este fenómeno aportando elementos desde distintas perspectivas, tales como las políticas públicas, las metodologías de aprendizaje y los resultados del sistema educativo, los que complementan la visión de las propias familias acerca del tema.

En una reflexión más general, que quizá abriría camino a futuras investigaciones, se busca también proponer algunas líneas para repensar los procesos educativos, considerando las transformaciones sociales mayores que se han verificado durante las últimas décadas. Sobre esto sostenemos que los actores del sistema educativo debieran mantener una constante reflexividad acerca de sus propias prácticas, además de atender a los cambios sociales y culturales del entorno.

Capítulo I. Planteamiento del Problema

1. Antecedentes Empíricos

Durante la década de 1990, con el retorno a la democracia, el Estado de Chile intentó llevar a cabo diferentes reformas al sistema educacional. En esa época, los cambios se diseñaron en función de 3 objetivos: actualizar los programas y contenidos, mejorar la calidad de la educación y descentralizar el proceso educativo (Arellano, 2001). Se comprendía entonces que la educación tenía problemas estructurales que debían resolverse en primer lugar, para luego abordar los objetivos vinculados con el currículum.

El éxito de estas reformas ha sido relativo y altamente cuestionado. El eje central de las críticas es la pregunta por la calidad de la educación, aspecto que no ha logrado ser mejorado hasta el día de hoy. Tanto mediciones internacionales como las pruebas aplicadas dentro del mismo sistema educativo nacional señalan enormes deficiencias del sistema, expresadas en el bajo rendimiento de los estudiantes (Arellano, 2001). Por otra parte, fenómenos como la violencia escolar y/o la mala convivencia al interior de los establecimientos educacionales, han influido en que la calidad sea aún un logro difícil de alcanzar.

Las debilidades del sistema escolar se combinan con problemáticas sociales y económicas que tornan compleja la aspiración a mejorar la educación en Chile. Problemas como la desigualdad y la segregación se manifiestan como campos que abren múltiples desafíos, no solo a la institución escolar, sino que al sistema en su conjunto y a la sociedad.

Las críticas públicas a la institución escolar en Chile han provenido desde la academia, los apoderados y los profesores. También desde los organismos internacionales, que mediante diversos estudios analizan la realidad de los sistemas educativos. Desde hace más de una década, se han establecido las principales falencias de la educación chilena, sin que la situación haya mejorado de manera importante. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el año 2004, propuso algunas líneas desde las cuales cuestionar el sistema educacional chileno. Entre las debilidades de este identificó la ineficiencia de la enorme cantidad de recursos que se invierten en evaluación del rendimiento de los estudiantes y la baja atención que se otorga a la formación de los docentes (OCDE, 2004). Luego el año 2010, mantenía su posición en virtud de los

resultados arrojados por los estudios. Ese año la OCDE recomendó modificar las políticas públicas educativas, indicando lo siguiente:

“La educación chilena está influenciada por una ideología que da una importancia indebida a los mecanismos de mercado para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, por lo tanto, el intervencionismo activo del centro, está limitado por mecanismos de mercado. Los mecanismos de mercado, en la práctica, son generalmente débiles estímulos para la implementación o mejoramiento educacional” (OCDE, 2010, p.25)

Así, en casi 30 años de democracia las reformas no han logrado mejorar de manera global la educación formal en Chile, manteniéndose aún ingentes desafíos en las materias de calidad, igualdad en el acceso, segregación y formación integral de los niños y jóvenes.

Esta visión general acerca de la educación chilena nos permite introducir el tema de las modalidades no formales de educación, de manera específica la del *homeschooling* o educación en el hogar. En la actualidad muchas familias han escogido este tipo de modalidad para educar a sus hijos e hijas.

“A esta alternativa desescolarizadora, Julio Lagos (2012, p. 432) la define como: “el resultado de la preferencia de los padres para eludir la escuela institucional y educar a sus propios niños, es decir, para ejercer su papel de educadores directamente y no a través del vehículo del ambiente escolar tradicional” (Aliaga, 2017, p.8)

Este tipo de educación en el hogar está presente en muchos países, en algunos casos, como práctica educativa legalmente reconocida y regulada y en otros como práctica no contemplada por la ley, pero reconocida. En Europa, uno de los primeros países en donde esta modalidad se practicó fue España. Allí, los *homeschoolers* fueron las familias pertenecientes a la religión protestante evangélica, en 1868. Luego de la Guerra Civil y el triunfo de Franco, esta religión fue proscrita y sus miembros exiliados o prisioneros. Ya en

la segunda mitad del siglo XX, durante la década de 1970 y 1980, los hijos de estas familias evangélicas recogieron la tradición de sus ancestros y adoptaron nuevamente la educación en el hogar (Cabo, 2012).

Por su parte en Estados Unidos, la educación en casa comenzó a practicarse durante la década de 1970, primero en el contexto de algunas comunidades religiosas, para luego extenderse a algunos grupos no confesionales descontentos con el sistema escolarizado (Aliaga, 2017).

Los teóricos de la desescolarización, quienes fueron los propulsores de esta modalidad en EE.UU., analizaban el sistema escolar desde una perspectiva política e ideológica, argumentando que la escuela es una institución funcional a los intereses del capitalismo y del Estado (Illich, 1977).

En ese país la cantidad de estudiantes que se educa bajo esta modalidad ha ido en sostenido aumento, tendencia solo interrumpida brevemente durante la década de los '80, específicamente durante la administración de Reagan (Igelmo, 2012). “Según el National Center for Education Statistics, en Estados Unidos, el número de homeschoolers creció 74%: pasó de 850.000 en 1999 a 1,5 millones en 2007, actualmente se estima que son más de 2 millones” (Igelmo, 2012, p. 15). En otros países como Canadá, el *homeschooling* también se practica sostenidamente desde hace 40 años.

Por otra parte, en la mayoría de los países de Europa esta modalidad es legal excepto en España, Grecia, Alemania y los Países Bajos (Escriu, 2015), mientras que, en América Latina, esta modalidad está proscrita en países como Brasil, Cuba, El Salvador y Guatemala (Aliaga, 2017).

Para el caso chileno, aún existen pocas investigaciones que profundicen en este fenómeno. Respecto a los datos que se han recabado sobre el desarrollo de esta modalidad, el año 2016 se autorizó a 15.415 menores de 18 años para rendir exámenes libres. Aunque esta cifra representa un aumento respecto a los 8.934 menores que rindieron este tipo de

exámenes en el 2013, debe precisarse que el número del 2016 incluye a los niños y niñas institucionalizados en la red del Servicio Nacional de Menores (SENAME), así como a los estudiantes que se educan en el contexto de las aulas hospitalarias o en colegios que no están reconocidos por el Ministerio de Educación (MINEDUC).

Sobre el marco legal, aunque esta modalidad no está reconocida por el MINEDUC, no es ilegal y el Ministerio permite a los estudiantes rendir exámenes libres para certificar su nivel educacional.

La Constitución de la República de Chile, proporciona base suficiente para que los padres puedan optar por este modo de educar a sus hijos e hijas con total libertad, estableciéndose que son los padres quienes tienen el derecho a escoger la modalidad educativa para sus hijos, así como son ellos los llamados a ser sus primeros educadores. Así se establece en el Art.19 Numerales 10 y 11: “Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección de este derecho” (Constitución Política, 1980/2016).

Asimismo, a través del Decreto Exento 2.272 (2007), se estableció que todas aquellas personas que requieran reconocimiento de estudios realizados en el extranjero o bien que necesiten oficializar estudios obtenidos de manera informal, cuentan con la posibilidad de regularizar esta situación y se les deben ofrecer las máximas garantías para que este proceso se desarrolle de manera expedita.

Todas aquellas familias que quieran educar a sus hijos e hijas bajo la modalidad de educación en el hogar deben cumplir 2 requisitos mínimos que les aseguran la posibilidad de rendir exámenes y regularizar la situación educativa de sus hijos. El primero de ellos es que el niño o niña no esté matriculado en ningún colegio o establecimiento educacional. La otra condición que debe cumplirse es realizar la inscripción del estudiante para rendición de exámenes libres, trámite que se realiza en la Secretaría Regional del MINEDUC. En esta misma oficina se entregan temarios anuales para que los niños y jóvenes preparen los exámenes, los que pueden rendirse año a año o bien cada 4 años, agrupando niveles (4to Básico, 8vo Básico y 4to Medio).

Sobre las cifras conocidas acerca del *homeschooling* en Chile, existe un estudio reciente realizado por L. Aliaga (2017), cuyos resultados representan información fidedigna respecto a la educación en el hogar. En primer lugar, se señala que el 90% de los padres que educan en el hogar tienen entre 30 y 49 años. Por otra parte, sobre el campo de ocupación de estos padres, Aliaga (2017) sostiene que el 81% de las madres participantes de este estudio se desempeñan como dueñas de casa, mientras que el 83% de los padres trabaja de manera remunerada y dependiente fuera del hogar. En este estudio, además, se llegó a constatar que las regiones en donde hay mayor presencia de familias que practican este tipo de educación son la Región Metropolitana (R.M.), la de Valparaíso y la del Biobío; con preeminencia de la R.M.

Por otra parte, entre los niños que se educan en el hogar y que rinden exámenes libres, al menos entre los que participaron de este estudio, el 86% obtuvo calificaciones entre 5,0 y 7,0 en las evaluaciones. Finalmente, Aliaga señala que el tiempo destinado a la educación en el hogar es bastante similar al año lectivo oficial, aunque el horario diario difiere del establecido en las escuelas formales (Aliaga, 2017). Se establecen de esta forma algunos de los componentes centrales de este fenómeno, que facilitan una primera aproximación al tema.

Finalmente, en Chile a pesar del desarrollo incipiente de la modalidad, se cuenta con organizaciones que apoyan a las familias que han optado por educar en el hogar. Estos grupos operan *online* y se han establecido como “colegios virtuales”, algunos de ellos son www.colegiovirtualdechile.cl; www.colegioonline.com; www.colegiohomeschool.cl y <https://yoaprendo.cl>, esta última identificada como el primer colegio virtual de Chile, que ha educado a más de 640 estudiantes en 8 años (yoaprendo.cl, 2018). Entre los pilares de esta institución virtual se señala:

“Creemos sobre todas las cosas que se hablen de educación, que este es un derecho preferente de los padres y estos son libres de escoger el modo de educar e instruir a sus hijos, dentro de la legalidad vigente. Creemos que en las diferencias en los seres humanos está en la oportunidad de desarrollar todas sus capacidades” (www.yoaprendo.cl)

Por otro lado, también se han creado organizaciones en las que se agrupan algunas de las familias que practican el *homeschooling* en el país, entre ellas EDUCO Chile (constituida en el año 2014) y la Asociación de Padres que Educan en Casa, las que van fortaleciendo y difundiendo paulatinamente esta práctica.

Aunque existe una escasez de investigaciones sobre los marcos teóricos y la magnitud de esta práctica en Chile, es necesario mencionar un par de ellas que constituyen una importante fuente de información al respecto. Además del ya mencionado estudio de L. Aliaga (2017), contamos con el estudio “Educación casera como resistencia. Paradojas, tensiones y conflictos” (2010), de A. Precht, trabajo en el que además de presentar diversos temas relativos a las modalidades no formales, la autora se pregunta por las implicancias políticas de educar en casa. En este sentido, ella problematiza desde lo epistemológico la opción de *homeschooling*.

Por otra parte, L. Aliaga ha desarrollado algunas investigaciones en torno a este tema, además del estudio ya citado. Por ejemplo, su tesis doctoral, un estudio etnográfico sobre la educación en la Comunidad Rastafari de la Orden Bobo de Villa Alemana (V Región), aún no publicada. Asimismo, el artículo “Cuarenta años después: ¿la escuela ha muerto?” (2013), donde afirma que,

“El sistema escolar está en una crisis de sentido, en el mundo, no solamente por la globalización y la irrupción de la informática y la relativización valórica que plantean algunos medios de comunicación y, como consecuencia lógica, la sociedad en que vivimos; sino por una

desmotivación galopante que se aprecia en los estudiantes por asistir a la escuela y por aprender lo que se supone deben aprender” (Aliaga, 2013, p.96)

Esta reflexión radical y contundente, abre la puerta para que Aliaga revise los planteamientos de la desescolarización de Reimer, desarrollados durante la década de 1970. Ambos autores representan aportes significativos para el conocimiento de este tema, el que requiere de mayor interés y profundización.

Aún falta recorrer un largo camino reflexivo en torno a las modalidades no formales en general. Consideramos que establecer esta primera idea es fundamental ya que, en última instancia, el conocimiento y reflexión sobre el *homeschooling* podrá encaminar procesos de observación y evaluación de la institución escolar, preguntándonos acerca de sus deficiencias y posibilidades de mejora y apertura.

2. Planteamiento del Problema

El organismo que regula y lidera el sistema educacional chileno es el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), entidad encargada de fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles, desde la educación parvularia o prebásica hasta la educación superior. Entre sus obligaciones se encuentra la de garantizar la calidad y el acceso igualitario al sistema educacional, ya sea en los establecimientos privados o públicos, a lo largo de todo el país.

Actualmente, el sistema educativo en Chile, según lo establece la Ley General de Educación 20.370, se compone de 3 modalidades centrales: la enseñanza formal, la no formal y la informal. La educación formal se desarrolla en establecimientos educacionales y tiene por objetivo entregar una formación integral, planificada en función de un currículum educativo compuesto de planes y programas diseñados a nivel ministerial. Los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) constituyen el conjunto de conocimientos y habilidades básicas que los estudiantes deben adquirir a través de su paso por el sistema educacional. De igual modo, dentro de la educación formal, existen plazos y objetivos que deben ser cumplidos. De esta forma, el año escolar comienza en el mes de marzo y finaliza en diciembre de cada año. Los estudiantes y docentes cuentan con 2 períodos de vacaciones (uno en invierno y otro en verano), además del receso de Fiestas Patrias, en el mes de septiembre.

Los horarios de clases en la educación básica y media varían de un establecimiento a otro, ya que cada comunidad puede complementar las clases regulares con otras actividades formativas o talleres. Sin embargo, la jornada escolar generalmente se desarrolla de lunes a viernes, en modalidad de media jornada (mañana o tarde) o jornada completa, debiendo completarse un mínimo de 38 horas semanales para los estudiantes entre 3ro y 8vo básico y de 42 horas para la enseñanza media. En el caso de la educación superior, el horario y la cantidad de horas es flexible y dependerá de cada institución y/o carrera o programa.

Dentro de las modalidades no formales, es posible encontrar distintos tipos de enseñanza que amplían el campo de opciones en lo que se refiere a enfoques o modelos de trabajo para la enseñanza, dentro de los cuales los padres y madres pueden también escoger. Pertenecen a este grupo algunos establecimientos denominados como “alternativos”, que han sido aceptados por el MINEDUC y están reconocidos como instituciones educativas. Podemos mencionar los colegios que trabajan con metodologías críticas de enseñanza, que se han planteado como una alternativa al sistema escolar occidental como, por ejemplo, los colegios Waldorf, Montessori o Freinet.

La educación en el hogar era una práctica habitual a nivel mundial hasta finales del siglo XVIII aproximadamente. Luego de esa época, los países comenzaron a implementar sistemas formales de educación, los que se configuraron en función de las nuevas necesidades de la sociedad. Procesos como la Revolución Industrial y la conformación de los estados nación, junto a los cambios culturales, ideológicos y sociales de la segunda mitad del siglo XIX, generaron la necesidad de transformar el sistema educativo. Algunos de los factores que explican la configuración del sistema educacional formal son el desarrollo industrial, que obliga a cualificar la enseñanza orientada a los oficios; la propagación de las ideas liberales, que destacan la importancia del acceso universal al sistema educativo y el desarrollo de las clases medias en Europa y América Latina hacia comienzos del siglo XX, proceso que puede ser considerado como causa y consecuencia del desarrollo del sistema educacional formal.

Así como en el resto del mundo, la escuela pública latinoamericana emerge en el siglo XIX, también en función de los objetivos de cohesionar a las nuevas sociedades independientes, reforzando los valores nacionales¹.

¹ Sobre este proceso en Chile, podemos señalar que luego de la independencia surgió la necesidad de establecer un sistema educativo que reforzara los procesos políticos y aquietara el panorama social. El nuevo sistema tuvo 2 grandes vertientes, una que correspondió a la instrucción primaria orientada al pueblo y, por otro lado, un sistema de educación superior elitista, destinado a formar a la naciente oligarquía. Durante todo el siglo XIX se desarrolló un debate ideológico en torno al concepto de Estado docente y sus implicancias. Algunos intelectuales latinoamericanos y chilenos participaron en este debate e hicieron aportes importantes al desarrollo de la educación formal en Chile, entre ellos se encuentran Domingo Faustino Sarmiento y los

De esta forma, la educación formal avanza en el contexto del sistema de tipo escolar, estructurado y organizado desde el Estado principalmente y ayudado en gran medida por la iglesia católica, institución que hasta el día de hoy tiene una significativa presencia en el campo de la educación formal.

La implantación de los sistemas educacionales a nivel mundial contó con los avances teóricos, técnicos y metodológicos de la pedagogía y la psicología, que aunque venían desarrollándose desde mucho antes, hacia la primera mitad del siglo XX es cuando alcanzan relevancia y mayor difusión.

A mediados del siglo XX, se visualiza la utilidad de la escuela como formadora para el crecimiento económico, más que para la ciudadanía (Ruiz, 2010). El desarrollismo² como ideología y doctrina económica en expansión en América Latina, comenzó en esa época a orientar el ámbito de las políticas educativas. De esta forma, la escuela se configuró como el espacio de aprendizaje naturalizado y el mayor signo de la modernidad y sus discursos (Pineau, 2001). Deleuze (2012) plantea que la escuela se transformó durante el

hermanos Amunátegui; también Valentín Letelier y Claudio Matte hacia fines del siglo XIX. Luego de la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria (1860), el Estado se situó como el sostenedor preeminente de la educación.

² El desarrollismo fue una doctrina o teoría política y económica difundida por la CEPAL, ONU, durante las décadas de 1950 y 1960 dentro de América Latina. Refiere a las medidas que los Estados debían tomar para superar el atraso industrial de los países de la región y el estancamiento económico que este producía. El desarrollismo se basa en la tecnificación, la racionalización de la economía y la eficiencia. La base del desarrollismo cepaliano son los planteamientos de R. Prebisch: “El autor sostiene que la industrialización espontánea en curso tenía un significado especial en la historia de la humanidad, porque representaba la posibilidad de que la vasta región subdesarrollada latinoamericana captara los frutos del progreso técnico mundial, hasta entonces confinados esencialmente a los países industrializados. En ellos [sus planteamientos] se encuentran tanto el análisis de la inserción internacional de las economías periféricas y de la vulnerabilidad externa consiguiente, como el análisis de las condiciones problemáticas y de las tendencias ‘perversas’ (desequilibrio en las cuentas externas, inflación, desempleo) con que se procesa internamente el crecimiento en la periferia latinoamericana, en función de las características estructurales heredadas: baja especialización productiva y heterogeneidad tecnológica. Por último, el autor realiza una primera incursión en la temática de la intervención estatal, que surge fortalecida al argumentarse la naturaleza problemática de la industrialización en las condiciones estructurales periféricas, que el mercado no tendría cómo resolver espontáneamente” (Evolución de las ideas de la CEPAL, en <https://www.cepal.org/cgi-bin/getprod.asp?xml=%2Fnoticias%2Fpaginas%2F4%2F13954%2FP13954.xml&xsl=%2Ftpl%2Fp18fst.xml&base=%2Ftpl%2Ftop-bottom.xml#origenes>). Esta teoría es contemporánea de otras que tuvieron trascendencia política y económica dentro de la región, como la teoría de la dependencia (Cardoso y Faletto) y la de la “heterogeneidad estructural” de A. Pinto, entre otras.

siglo XX en un dispositivo de poder, motor de la modernidad (Deleuze, 2012), logrando establecerse como una efectiva matriz cultural única. Por su parte, Gaínza también señala la relevancia cultural y política de la escuela, indicando que el sistema educativo y sus mecanismos han sido útiles para la masificación de

“una serie de valores, normas, conductas, ideologías y cosmovisiones particulares. Es ella la encargada de transmitir constricciones cognitivas y esquemas o marcos interpretativos consensuales” (Gaínza, 2003, p.25)

Por otro lado, la escuela actuaría como un espacio de generación de ciudadanos o trabajadores, que ha actuado implantando la cultura occidental en nuestra región (Areyuna y Pankova, 2004).

La institución escolar consolidó su hegemonía respecto al aprendizaje, en la medida que se naturalizó como “normal” la asistencia a la escuela, en un primer momento, sin cuestionamientos significativos. Sin embargo, a poco andar se desarrollaría una fuerte corriente crítica dentro de la pedagogía misma y de las ciencias sociales. Freinet, Makarenko, Steiner y Freire son algunos de los representantes de una pedagogía progresista y crítica.

Algunos de los principios básicos de estas críticas son que la enseñanza escolar no respeta los ritmos vitales de los estudiantes, como tampoco atiende a sus intereses y debilidades. Se señala además que la educación formal se centra en los contenidos más que en la educación del niño o niña, de manera que el resultado es una formación homogeneizante y disciplinadora, que no admite lo diverso.

A pesar de su potencia crítica, estas posturas pedagógicas proponían reformas, pero dentro del mismo espacio institucional escolar. En este sentido, a pesar de que aún hoy se considera su valor como perspectivas que aportan al campo de la enseñanza y la teoría educativa, no implican necesariamente una dislocación de la escuela como institución.

Recién en la década de 1970, comenzaron a desarrollarse posturas teóricas y técnicas que construyen propuestas pedagógicas fuera del espacio escolar. Por ejemplo, las de Everett Reimer, Iván Illich y Paul Goodman, que después recoge J. C. Holt para los primeros pasos de la educación en el hogar. Estos pensadores son considerados los pioneros en el ámbito de la desescolarización, proponiendo alternativas de aprendizaje sociales e individuales independientes del Estado o cualquier otra institución. Dentro de estas corrientes de desescolarización se encuentra el *homeschooling* o educación en el hogar.

Durante la década de 1980, la educación en el hogar adquirió relevancia sobre todo en Estados Unidos. En ese país esta modalidad tomó el nombre de *homeschooling* o *homeschool*. Uno de los pioneros en el desarrollo teórico y práctico del *homeschool* fue John C. Holt, quien luego de interesarse en libros como *Deschooling Society* (Illich, 1970) y *No More School* (Bennet, 1972), profundizó en el cuestionamiento a la institución escolar. En este período J. Holt fundó una revista dedicada a la educación en el hogar, titulada *Growing Without Schooling*³ (1977), publicación que difundió sus ideas y popularizó la educación en el hogar.

Actualmente esta práctica está asentada en EE.UU., luego de casi 30 años de debate. Algunas universidades de renombre mundial, ubicadas en ese país, como Princeton, Harvard y Yale tienen modalidades especiales de admisión para estudiantes educados en casa. Por otra parte, se estima que más de 2 millones de estudiantes norteamericanos son educados en casa (Dedaux, 2012). No obstante, lo anterior, puede afirmarse que la expansión del *homeschooling* fuera de EE.UU. ha sido paulatina, pero constante desde la década de 1990 al menos.

En Chile esta práctica cuenta con garantías jurídicas para llevarse a cabo, aunque culturalmente aún no es aceptada masivamente, principalmente porque genera una serie de

³ Esta publicación, “Crece sin Escuela” en español, fue fundada en 1977 en Boston, y se siguió publicando hasta el año 2001. Fue la primera revista que trataba el *homeschooling* en Estados Unidos. Para el desarrollo de esta publicación Holt estuvo muy influenciado por la corriente mexicana (Oaxaca) de desescolarización. Luego del fallecimiento de Holt, en 1985, sus asistentes S. Sheffer y P. Farenga se hicieron cargo de la revista, de la que se llegaron a editar 143 números.

prejuicios, arraigados en creencias culturales (Precht, 2010). En general existe poca información sobre este fenómeno. Las cifras de que se dispone de manera oficial son limitadas, disponiéndose de aproximaciones o de datos levantados por organizaciones no ministeriales o por personas naturales. Un reportaje del Diario La Nación (2013) afirmó que cerca de mil familias en Chile educan en el hogar, dato que puede contrastarse con las cifras del MINEDUC que indicaban ese mismo año que, de 12 mil menores de edad que rindieron exámenes libres en Chile, 600 estaban siendo educados en el hogar.

A partir de estos planteamientos, se considera relevante investigar y reflexionar en torno a esta práctica, que señala desafíos no solo para la institución escolar, sino que también para los docentes. De manera específica, nos interesa en esta investigación identificar y analizar las motivaciones que las familias o padres tienen para escoger esta modalidad de educación para sus hijos. Esta indagación será llevada a cabo mediante una metodología cualitativa y enfatizando en los pensamientos, ideas y opiniones de los propios padres, madres y apoderados.

A partir de este problema de investigación, planteamos la siguiente pregunta, que guiará este trabajo:

¿Cuáles son las motivaciones que fundamentan la elección de la modalidad homeschooling o educación en el hogar por parte de algunas familias chilenas?

Para responder a este cuestionamiento, se considera una caracterización de las familias que escogen esta modalidad educacional, articulando esta información con las motivaciones de esta decisión, manifestadas por los propios padres y madres. Dentro del campo que definimos como motivaciones, pueden encontrarse experiencias, conocimientos, creencias u otras razones que argumentan esta elección. Este estudio se construye desde la visión de los propios actores, quienes entregan elementos que además permiten comprender el *homeschooling* como posibilidad educativa. La muestra está configurada por familias que practican el *homeschooling* dentro del país, según criterios y métodos que se puntualizan en el apartado metodológico.

Como se afirmó, en Chile se han llevado a cabo pocas investigaciones que profundicen en alguno de los aspectos de este fenómeno que resulta importante de indagar, tanto por su dimensión crítica del sistema escolar, como por los aportes metodológicos o técnicos que pudieran hacerse desde el conocimiento de esta modalidad. Por otro lado, esta investigación es relevante porque permitirá conocer las motivaciones que las familias tienen para escoger esta modalidad, lo que aportará elementos de tipo subjetivo, social y cultural que entran en juego a la hora de escoger la educación de los hijos e hijas.

3. Objetivos

Objetivo General

Conocer las motivaciones por las cuales algunas familias optan por el sistema educacional homeschooling para sus hijos.

Objetivos Específicos

1. Identificar los tipos de familia que optan por el sistema educacional *homeschooling*.
2. Describir las motivaciones que incentivan la elección del sistema educacional *homeschooling*.
3. Describir las experiencias que motivan la elección del sistema educacional *homeschooling*.

Capítulo II: Marco Referencial

El Sistema Educativo Chileno

Educación Formal

La principal modalidad educativa que se desarrolla dentro del sistema educacional chileno es la enseñanza formal o regular, en donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se caracteriza por un alto grado de estructuración y organización, en un sistema ordenado jerárquicamente, y que se desarrolla dentro de un contexto altamente institucionalizado (Schugurensky, 2000). Por otro lado, el espacio físico donde se desarrolla la enseñanza corresponde a establecimientos de educación y capacitación, que cumplen con la infraestructura descrita como apta por el Estado.

En la enseñanza regular las mediciones de aprendizaje se realizan bajo la forma de evaluaciones a las que se asigna una calificación, en una escala de 1 a 7. El reconocimiento del rendimiento académico de cada estudiante se ejecuta a través de la entrega de diplomas y/o certificados a medida que el alumno va avanzando a través de los niveles educativos. Dependiendo de los resultados académicos obtenidos, las instituciones pueden obtener una certificación entregada por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).

Respecto a los objetivos de este sistema educacional, el principal de ellos se define como el logro de un aprendizaje intencionado por parte del estudiante (CEDEFOP, 2008), relevando el rol de autoridad del docente por sobre los conocimientos, objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios, pues se considera que el aprendizaje está determinado por el profesor, quien tiene la autoridad para facilitar que se asimile un currículum (Livingstone, 2000).

En otra visión sobre la educación formal, Eraut (2000) plantea que el cumplimiento de solo una de estas condiciones es suficiente para considerar formal al tipo de educación que se analiza. Continúa caracterizando a esta modalidad educativa como un tipo de educación que basa sus lineamientos y prácticas en un marco prescrito de aprendizaje (currículum), en el cual los contenidos se encuentran organizados. Además, la educación

formal cuenta con un profesor designado para la enseñanza del nivel, el que entrega créditos o calificaciones a sus alumnos en función de los aprendizajes y habilidades que estos evidencian.

En Chile, la legislación (Ley 20.370, 2009) reconoce 3 modalidades educativas como válidas. Por una parte, la enseñanza formal o regular, en segundo lugar, la enseñanza no formal y, finalmente, la educación informal. El Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) es el órgano del Estado encargado de fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles, aspirando a consolidar una educación democrática y de excelencia (MINEDUC, 2012). Del mismo modo, esta institución es la encargada de garantizar el ejercicio de sus derechos a todos los estudiantes, tanto de establecimientos públicos como privados:

“Es función del Ministerio de Educación que el sistema integrado por los establecimientos educacionales financiado con recursos públicos provea una educación gratuita y de calidad, fundada en un proyecto educativo público laico, respetuoso y pluralista, que permita el acceso a toda la población y que promueva la inclusión social y la equidad (www.mineduc.cl)

En el actual sistema educacional chileno, el derecho a la educación y a la libertad de enseñanza está resguardado en la Constitución Política. Sin embargo, para tener reconocimiento legal, los establecimientos deben cumplir con los objetivos mínimos de aprendizaje establecidos en las Bases Curriculares (BC), que son el documento guía oficial del Currículum Nacional. En estas BC se establece un listado único de Objetivos Mínimos de aprendizaje por asignatura, así como los Objetivos Fundamentales (OF) y los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) para la Enseñanza Media (desde 7mo a 4to medio, escuelas y liceos artísticos y Educación de Adultos).

Actualmente, la Educación Básica y Educación Media son obligatorias, y es deber del Estado financiar un sistema gratuito destinado a asegurar el acceso a la educación de

toda la población, generando las condiciones para que el estudiante permanezca en el sistema y cumpla con todos los niveles conforme a la Ley.

Sobre los niveles de los que se compone la modalidad formal de educación, el primero de ellos es la Educación Parvularia, que atiende a la población de niños y niñas entre los 6 meses y los 6 años.

La Educación Parvularia se realiza en salas cunas y jardines infantiles de administración municipal, particular subvencionada, particular, de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) o de Fundación INTEGRAL, y se divide en los siguientes niveles: Sala Cuna (84 días a 2 años), Nivel Medio (2 a 4 años) que se subdivide en los niveles de Medio Menor y Mayor, y el nivel de Transición (4 a 6 años) el que se subdivide en Primer Nivel de Transición (pre-kínder, 4 a 5 años) y Segundo nivel de Transición (kínder, 5 a 6 años); siendo obligatorio solo este último (N2T) desde el año 2013, constituyendo un requisito para entrar a Primero Básico.

El segundo nivel de la educación formal corresponde al de Enseñanza Básica. Ya en 1920 la legislación chilena había establecido la obligatoriedad de cursar 4 años de escolaridad mínima. Luego, en 1929, este mínimo aumentó a 6 años, para finalmente, en 1965, llegar a establecerse la obligatoriedad del nivel básico completo, es decir, 8 años (1ro a 8vo año de Educación Básica). La Educación Básica en Chile se divide actualmente en 2 ciclos, con una duración de 4 años cada uno:

- E.G.B. Primer Ciclo: 1ro, 2do, 3ro y 4to año
- E.G.B. Segundo Ciclo: 5to, 6to, 7mo, y 8vo año

En tercer lugar, se ha establecido el nivel Enseñanza Media, que se compone de las ramas de enseñanza Científico-Humanista (EMCH), Técnico-Profesional (EMTP) y Artística (desde 2006) y alcanza una duración total de 4 años. En el año 2003, bajo el gobierno de R. Lagos, se estableció la obligatoriedad de este nivel de enseñanza para todos los jóvenes del país (Ley 19.876). La Enseñanza Media actualmente se organiza de la siguiente forma:

- EMCH: 1ro a 4to año
- EMTP: 1ro y 2do año con el mismo programa de la EMCH y, luego, 3ro y 4to año con programas diferenciados según especialidad

Los liceos que imparten especialidades técnico-profesionales otorgan Títulos de Técnico de Nivel Medio. Los tipos de liceo técnico profesionales se clasifican en: Liceos Agrícolas (otorgan títulos de Técnico de Nivel Medio en las actividades propias de la agricultura), Liceos Comerciales (administración, contabilidad y secretariado principalmente), Liceos Industriales (electricidad, mecánica, electrónica e informática, entre otras), Liceos Técnicos (vestuario, cocina, enfermería y párvulos, principalmente) y Liceos Polivalentes (imparten diversas carreras de varias de las áreas mencionadas).

Finalmente, el siguiente y último nivel de la modalidad formal lo constituye la Educación Superior. A partir de la reforma educacional del año 1981 es posible reconocer 4 tipos de establecimientos que imparten este nivel. Por una parte, encontramos los Centros de Formación Técnica (CFT), que imparten carreras con una duración de 2 años y que otorgan títulos Técnicos de Nivel Superior. En segundo lugar, existen los Institutos Profesionales (IP), que otorgan tanto títulos de Técnico Superior como Títulos Profesionales para aquellas carreras que no requieren el grado académico de Licenciado. En tercer lugar, encontramos las Universidades (U), que están facultadas para otorgar Títulos Profesionales y Grados Académicos (Licenciado, Magíster y Doctor) y, finalmente, encontramos las Instituciones de Educación Superior de las Fuerzas Armadas, que pueden entregar tanto Títulos como Grados Académicos. Todos los egresados de la Educación Media pueden continuar sus estudios en alguna de estas instituciones de Educación Superior, siguiendo los procedimientos de selección e ingreso establecidos en cada uno de los casos.

Por su parte, la educación especial se desarrolla de manera transversal en los distintos niveles del sistema educativo nacional, tanto en los establecimientos de educación regular como en los de educación especial. Sobre este tipo de educación, esta se puede definir técnicamente como,

“La atención educativa (en el más amplio sentido de la palabra específica) que se presta a todos aquellos sujetos que, debido a circunstancias

genéticas, familiares, orgánicas, psicológicas y sociales, son considerados sujetos excepcionales bien en una esfera concreta de su persona [intelectual, físico sensorial, psicológico o social] o en varias de ellas conjuntamente” (Garanto, 1984, p. 128)

Este tipo de educación busca proveer recursos humanos, recursos técnicos, conocimientos especializados y ayuda para facilitar el acceso a aprendizajes de calidad de población adulta, joven e infantil que presente las denominadas Necesidades Educativas Especiales (NEE). La educación especial debe permitir que esta población acceda y participe del currículum nacional en igualdad de condiciones y con las mismas oportunidades que el resto de la población escolar (Ley 20.370 General de Educación 20.370; Ley 20.422 sobre Normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, 2010).

Por otra parte, sobre las denominadas Escuelas Especiales, estas se definen como establecimientos especializados, cuyo objetivo es educar de manera integral a estudiantes con NEE, que requieren apoyo en las áreas de comunicación, autonomía, etc. En estas escuelas se debe garantizar el acceso al currículum, incorporando para ello las adaptaciones técnicas o metodológicas que sean necesarias y que respondan a las necesidades de los estudiantes. Existen distintos tipos de escuelas especiales según las NEE de la población a la que se dirigen. Algunas de ellas son orientadas a la atención de estudiantes con Discapacidad Intelectual, otras a la Discapacidad Visual o Discapacidad Auditiva, algunas a población con Discapacidad Motora, Discapacidad Múltiple o Trastornos del espectro Autista y Disfasia severa (Ley 20.370, 2009). Finalmente, dentro de las escuelas especiales, existe un tipo de establecimiento que se diferencia de los demás, ya que su objetivo es la atención de párvulos (niños entre 3 y 5 años y 11 meses) que han sido diagnosticados con Trastorno Específico de Lenguaje (TEL) en los niveles Medio Mayor, Primer Nivel de Transición y/o Segundo Nivel de Transición y que no estén recibiendo educación en algún otro establecimiento formal. Estas son las llamadas Escuelas de Lenguaje.

Otra rama de la Educación Especial está constituida por los Programas de Integración Escolar (PIE), que se crearon con el fin de desarrollar estrategias de inclusión en el contexto del sistema escolar regular, no especial. Estos programas buscan favorecer la

presencia en el aula y la participación activa de cada uno de los estudiantes y, de manera especial, facilitar la integración de los estudiantes que presentan algún tipo de NEE o que requieran de apoyo especial en alguna área del desarrollo.

Otra modalidad dentro de la misma educación formal en Chile está constituida por las escuelas y aulas hospitalarias, que son establecimientos educacionales a cargo de la educación de niños y niñas que presentan patologías que les obligan a permanecer internados en hospitales y/o centros especializados de salud, razón por la que no pueden asistir a una escuela regular. El objetivo de este tipo de establecimientos es favorecer la continuidad de estudios de esta población, en todos los niveles de enseñanza excepto el superior.

Educación no Formal e Informal

La educación no formal se define de la siguiente manera,

“La enseñanza no formal es todo proceso formativo, realizado por medio de un programa sistemático, no necesariamente evaluado y que puede ser reconocido y verificado como un aprendizaje de valor, pudiendo finalmente conducir a una certificación” (Ley 20.370, Párrafo 1, Art.2)

De esta definición, contenida en la Ley General de Educación, es posible inferir que la educación formal implica procesos estructurados, por lo cual también como práctica debe estar planificada y responder a una sistematización. En esta medida, la educación no formal se plantea como aquella que incorpora innovaciones, ya sean metodológicas o de contenidos, con respecto a la educación formal, aunque debe, al igual que esta, constituirse como un proceso.

Habitualmente la educación no formal se confunde con la modalidad informal, sin embargo, se diferencian porque actúan en diferentes ámbitos. Como veremos, la educación informal está referida a la formación integral que recibimos como seres humanos desde

nuestro contexto familiar, cultural y social, proceso no estructurado del cual participan diversos agentes, mientras que la educación no formal se desarrolla, generalmente, en un espacio físico e institucional.

En Chile se considera como educación no formal a toda aquella que se conoce coloquialmente como “alternativa”. Es decir, constituyen una parte de la educación no formal los modelos educativos y pedagógicos críticos del sistema escolar, que se desarrollan desde paradigmas y metodologías no propios de la educación formal. Podemos mencionar, por ejemplo, las escuelas Montessori, Waldorf o Freinet, el modelo Glenn Doman de estimulación temprana o la metodología Lefebvre Lever, entre otras muchas.

Una buena parte de la educación no formal podría desarrollarse en el contexto de espacios físicos, sociales o culturales parecidos a la institución escolar. Esta es una diferencia sustancial entre estas pedagogías o modelos alternativos y la educación en el hogar, a pesar de constituirse ambas como modalidades no formales de educación.

Finalmente, sobre la educación informal la legislación la define como,

“La educación informal es todo proceso vinculado con el desarrollo de las personas en la sociedad, facilitado por la interacción de unos con otros y sin la tuición del establecimiento educacional como agencia institucional educativa. Se obtiene en forma no estructurada y sistemática del núcleo familiar, de los medios de comunicación, de la experiencia laboral y, en general, del entorno en el cual está inserta la persona” (Ley 20.370, Párrafo 1, Art. 2)

A partir de esta definición se puede señalar que la educación informal es compatible con cualquiera de las otras modalidades revisadas, en la medida que es ejercida por distintos agentes que actúan de manera complementaria. Por otra parte, otro rasgo importante de considerar es que la educación informal no presenta estructuración ninguna ni planificación, lo cual también marca una distancia con las otras modalidades, a la vez que aclara su diferenciación respecto a la educación no formal, con la que suele, incorrectamente, identificarse.

El concepto de Calidad de la Educación

El concepto de calidad es relevante para comprender el marco general de funcionamiento del sistema educativo y el campo dentro del cual se ejecutan las decisiones respecto a una u otra modalidad por parte de las familias.

En un sentido amplio, el concepto de calidad trasciende el ámbito del logro de los aprendizajes, en la medida que la formación integral o educación del ser humano no se reduce solamente al ámbito de lo cognitivo. Una educación de calidad debería incluir tanto formación académica, como educación emocional, social y física. La eficacia, la efectividad y la relevancia del proceso educativo son los 3 constituyentes principales de calidad. Estos elementos se sintetizan en el planteamiento de la UNESCO (1973, 2008) que señala que la educación de calidad es la que permite “aprender a ser” a sus estudiantes.

Para Toranzos (1996), el significado atribuido a la expresión "calidad de la educación" incluye varias dimensiones, complementarias entre sí. Según este autor, en primer lugar, la calidad podría entenderse como "eficacia", es decir una educación de calidad sería aquella que logra que los alumnos realmente aprendan lo que está establecido en los planes y programas curriculares. Esta dimensión del concepto enfatiza en los resultados de aprendizaje evidenciados por los estudiantes. Una segunda dimensión del concepto de calidad se refiere, según Toranzos, a la relevancia, en términos individuales y sociales, de lo que se aprende. En este sentido, una educación de calidad es aquella que brinda al individuo las herramientas y conocimientos para su desarrollo integral - intelectual, afectivo, moral y físico-, así como para desempeñarse en los diversos ámbitos de la sociedad. Esta dimensión del concepto pone en primer plano los objetivos atribuidos a la acción educativa. Finalmente, la tercera dimensión a la que alude este autor es la que se refiere a la calidad de los procesos y medios que el sistema desarrolla y utiliza durante la acción educativa. Desde esta perspectiva una educación de calidad ofrece a los estudiantes un contexto físico adecuado para el aprendizaje, un cuerpo docente preparado para la enseñanza, que aplican estrategias metodológicas pertinentemente, entre otros elementos

relevantes. Esta dimensión del concepto hace hincapié en el análisis de los medios empleados durante los procesos educativos.

Por otro lado, V. Edwards (1991) define la calidad como el valor que se atribuye a un proceso o a un producto educativo, establecido desde la comparación de este valor con otro que se asume como “modelo”. También postula que evaluar la calidad de la educación implica tener en consideración que el hecho educativo es un hecho cultural, que el mejoramiento de la calidad pasa centralmente por el profesor y que el núcleo del proceso educativo es la formación del alumno y los cambios que este manifiesta, no solo cognitivamente, sino como se reflejan en su vida. Sobre la evaluación de la calidad, Edwards sostiene que esta debe efectuarse desde una perspectiva holística, es decir, considerando la integralidad de los procesos educativos y la interrelación entre proceso y producto educativo.

Actualmente existen mecanismos para evaluar la calidad en sus distintas dimensiones. Uno de los modelos que ha tenido mayor aceptación es el Modelo Europeo de Gestión de Calidad, EFQM (1992). Sobre este, Portero (2007) plantea que se enfoca al logro de procesos de mejora continua dentro de los establecimientos educacionales, más que a alcanzar un “estado” fijo o una meta en relación con la calidad. Este modelo ha implicado un cambio de paradigma, ya que trabaja evaluando procesos integrados y reconociendo la actuación de los diferentes actores educativos. El EFQM está orientado a la evaluación de la gestión en su relación con la calidad. Este modelo es relevante porque entiende que la calidad es un producto mutable, que debe estar en permanente evaluación y cuya concepción no permanece estática a través del tiempo.

En Chile, la Ley 20.529 creó el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar, el que está conformado por la Agencia de Calidad de la Educación, el Ministerio de Educación, la Superintendencia de Educación y el Consejo Nacional de Educación (agenciaeducacion.cl, 2018). Este Sistema de Calidad, según estipula la ley, y en el ámbito de sus competencias, vela por la evaluación continua y periódica del sistema educativo, a fin de contribuir a mejorar la calidad de la educación.

La labor de la Agencia de Calidad de la Educación es evaluar los logros de aprendizaje de los alumnos y el desempeño de los establecimientos educacionales en base a estándares indicativos de todos los entes participantes dentro de la comunidad educativa.

Según estos organismos estatales la evaluación de los alumnos debe incluir indicadores que permitan efectuar una evaluación conforme a criterios objetivos y transparentes. La evaluación de los profesionales de la educación se efectuará de conformidad a la ley y los resultados de las evaluaciones de aprendizaje serán informados a la comunidad educativa, resguardando la identidad de los alumnos y de los docentes, en su caso. Sin embargo, los resultados deberán ser entregados a los apoderados de los alumnos en aquellos casos en que las pruebas a nivel educacional tengan representatividad individual, sin que tales resultados puedan ser publicados ni usados con propósitos que puedan afectar negativamente a los alumnos, tales como selección, repitencia u otros similares.

En Chile el rendimiento escolar es el factor primordial para medir la calidad de los aprendizajes de los alumnos. Además, se aplican de manera periódica pruebas estandarizadas orientadas a la medición del logro de diferentes objetivos de aprendizaje (por ejemplo, la prueba SIMCE⁴). A pesar de que es un sistema susceptible de ser criticado y mejorado, la aplicación de este tipo de pruebas en los colegios de Chile posee un potencial que no ha podido ser reemplazado, en términos de brindar información para la toma de decisiones en el nivel financiero, en el de las prácticas pedagógicas y en el de las políticas públicas.

⁴ “SIMCE es una evaluación de aprendizaje que aborda el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente en diferentes asignaturas y áreas de aprendizaje, y que se aplica a todos los estudiantes del país que cursan los niveles evaluados. Integra además los Cuestionarios de Calidad y Contexto, respondidos por estudiantes, docentes, padres y apoderados, que recogen información del entorno escolar y familiar de los estudiantes con el objeto de contextualizar los resultados obtenidos por estos en las diferentes pruebas” (www.agenciaeducacion.cl). El objetivo de este instrumento es la recopilación de información para la construcción de políticas públicas, redistribución de los gastos en educación, etc., todo con el fin de mejorar la calidad de la educación y sus procesos. También se ha planteado como una herramienta que contribuya a potenciar una reflexión en el interior de las comunidades educativas.

Este tipo de pruebas son usadas mundialmente con el fin de medir distintos aspectos de la educación. Existen varias de ellas diseñadas de acuerdo con los diferentes indicadores que se busca recoger. Por ejemplo, el Informe del Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante o Informe PISA (por sus siglas en inglés: *Programme for International Student Assessment*), que está orientado a evaluar competencias científicas, lectoras y matemáticas. Esta prueba es coordinada por la OCDE, organismo que la aplica a estudiantes de 15 años, en alrededor de 70 países. El objetivo del test es obtener datos comparables en el ámbito de la educación, que contribuyan al diseño de políticas públicas que aporten en la mejora de la educación dentro de los países.

A pesar de estas estrategias que tienen como objetivo velar porque las instituciones educativas entreguen una educación de calidad, un informe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) reveló que el 25% de los alumnos de 15 años en Chile carecen de las aptitudes y competencias necesarias para resolver ejercicios básicos de lectura, matemáticas y ciencias (UNICEF, 2012). En educación, dice el documento, “muy pocos países han conseguido reducir a la vez la diferencia de éxito y el número de alumnos con dificultades de lectura”

“Con un promedio de 423 puntos en la Prueba PISA de Matemáticas 2012, Chile aparece como una nación por debajo del resto de los países OCDE evaluados que promedian 494 puntos. El 52% de los estudiantes es considerado un alumno de bajo desempeño, mientras que la media OCDE es del 23% de los jóvenes” (Le Donné, 2012, p. 32)

En la evaluación PISA del año 2015, la educación chilena fue evaluada como la mejor de América Latina, aunque aún se encuentra por debajo del promedio de los países de la OCDE (puesto 44 a nivel intercontinental con 49 unidades abajo del registro OCDE de 492 puntos y a 50 del índice de la Unión Europea).

Desescolarización

La desescolarización es una corriente filosófico-pedagógica que en sus ideas centrales cuestiona la naturalización de la escolarización como única modalidad educativa para los niños y niñas. Dentro de esta corriente se analizan aspectos históricos, epistemológicos, teóricos, sociales, culturales y políticos de la institución escolar y los sistemas educativos en el mundo.

Los comienzos de esta corriente se remontan a la década de 1960, tanto en Europa como Estados Unidos y América Latina. I. Illich, uno de los pioneros en este ámbito, plantea la crítica sustancial a la institución escolar fundamentada no solo en aspectos pedagógicos, sino que también en la dimensión política de la escuela,

"La escuela obligatoria polariza inevitablemente una sociedad; califica asimismo a las naciones del mundo según un sistema de castas. A los países se los califica como castas cuya dignidad la determina el promedio de años de escolaridad de sus ciudadanos, tabla de calificación que se relaciona íntimamente con el producto nacional bruto per cápita, y es mucho más dolorosa. La paradoja de las escuelas es evidente: el gasto creciente hace aumentar su destructividad en su propio país y en el extranjero" (Illich, 2014, p. 11).

Es decir, dentro de la desescolarización se plantea la crítica no solo a la escuela, sino que también al capitalismo y al sistema mundo de relaciones geopolíticas. Son estas teorías o modelos, que emergen desde un nuevo marco epistemológico, un aspecto de relevancia para evaluar su importancia histórica.

Uno de los pensadores más reconocidos dentro de esta tendencia es P. Goodman, quien plantea que la escuela coarta la libertad de los niños, imposibilitando su desarrollo genuino. Este autor propone un método de aprendizaje basado en la autonomía total del estudiante, quien recorre el camino del aprendizaje acompañado por maestros y

condiscípulos, pero descubriendo por sí mismo sus potencialidades y siendo protagonista de su proceso educativo.

Algunos teóricos de la pedagogía como Nassif, cuestionaron duramente los planteamientos de la desescolarización durante los años '70, llegando a calificarlos como incoherentes y absurdos (1975). Los argumentos comunes que tildan a estas corrientes como en extremo radicales fueron la base de la crítica a la desescolarización durante la época. Sin embargo, la Organización de Naciones Unidas (ONU), a través de la UNESCO, declaró que, aunque defiende a la institución escolar, se debe comprender y brindar explicación al fenómeno de la desescolarización, aceptándolo como parte de los desarrollos propios del período histórico que se vivía.

“Partiendo de una crítica severa de la educación institucionalizada, llegan bien a fórmulas intermedias, bien a la fórmula radical de la desescolarización total de la sociedad. Esta tesis extrema deriva del postulado siguiente: la educación constituye una variación independiente en cada sociedad y un factor directo de las contradicciones sociales. Sin embargo, la escuela, por su situación en el cuerpo social y las relaciones de fuerza a las que está sometida, no puede llevar a efecto los designios de una verdadera educación al servicio de los hombres, ni promover la —convivialidad, al contrario, sirve a los objetivos de sociedades represivas, alienantes y deshumanizadoras. Por tanto, según Illich, habría que invertir las instituciones y suprimir la escuela, con el fin de que el hombre, al recobrar su libertad desescolarizada, recupere su poder sobre la institución y con él la iniciativa de su propia educación” (Faure, 2003, p.71).

Actualmente, es posible encontrar algunas teorías que representan una continuidad con las posturas de la desescolarización del siglo XX. Uno de los aportes más relevantes es el trabajo de G. Esteva, quien analiza la teoría educativa del siglo XXI, puntualizando la existencia de 3 líneas centrales en este campo. En primero lugar, los que plantean reformas a la escuela, en segundo lugar, quienes proponen alternativas educativas y, finalmente, las

posturas que defienden la desescolarización que van más allá de sus predecesores del siglo XX, ya que buscan el fin absoluto de la educación,

“No es la educación formal establecida, no es la educación alternativa, sino que son alternativas a la educación (...) no queremos tener ninguna forma de educación, queremos escapar de la idea de que el educador sabe más que el educando, de lo que el educando debe y quiere aprender. Estamos luchando, pues, luchando por la libertad de aprender.” (Esteva, 2014, p. 18)

Las ideas de la desescolarización actualmente continúan en desarrollo, aunque evidentemente enfrentando nuevos desafíos y contextos. En Estados Unidos, por ejemplo, se ha configurado una corriente llamada ecopedagogía (Kahn, 2010), la plantea rescatar los aportes de la desescolarización de los '60 y '70. Además, esta corriente propone un modelo de formación ciudadana global, más allá de las fronteras de los países, donde es preponderante la preocupación por el planeta, criticando su devastación y asociándola con el sistema económico, las relaciones políticas propias de nuestro tiempo y fenómenos como la violencia y la segregación. Este movimiento busca el desarrollo de una “pedagogía de la tierra”, sustentable y ética, que cuente con estrategias para incorporar estos valores a la formación de los niños y jóvenes. A esta propuesta se le ha relacionado con las corrientes pedagógicas indigenistas o de la tierra. Aunque tienen puntos de encuentro, no son iguales, ya que en las corrientes indigenistas encontramos una serie de componentes políticos, que cuestionan los procesos coloniales y no tan solo al sistema educativo. En este sentido, la potencia de las corrientes indigenistas puede ser proyectada a ámbitos que trascienden la enseñanza⁵ (Esteva, 2012).

⁵ Una experiencia notable en este ámbito lo constituye la Unitierra de México, en la que participan destacados teóricos, entre ellos Gustavo Esteva. La Unitierra nació en 1997, en el Foro Indígena de Oaxaca, cuando los pueblos del Estado declararon públicamente: “La escuela ha sido el principal instrumento del Estado para destruir a los pueblos indígenas y sus culturas”. Se trataba del reconocimiento público de una verdad histórica: el sistema educativo mexicano, como el de muchos otros países, fue creado para “quitarles lo indio a los indios” (unitierraoax.org). Es una organización que funciona desde una cosmovisión indígena, donde la tierra tiene un papel central. El nombre intenta ser una provocación y burla a la idea de universidad. Entre las actividades que desarrollan están los grupos de estudio, la defensa de las semillas, conversatorios, seminarios virtuales y un arduo trabajo de colaboración con universidades mexicanas.

Al ámbito de estas líneas de continuidad de la desescolarización original, con todos los elementos renovadores del nuevo milenio, pertenece el *homeschooling* (educación en el hogar o también llamado *unschooling* en su versión más radical).

La corriente mexicana y la desescolarización

Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) Oaxaca, México

El CIDOC ubicado en la ciudad de Oaxaca, México, fue una institución fundamental para el desarrollo de las teorías de la desescolarización y el pensamiento crítico decolonial durante la segunda mitad del siglo XX (Igelmo, 2009). Desde la década de 1960, este centro comenzó a operar con la coordinación de I. Illich.

Desde sus inicios se constituyó como un importante polo de registro y documentación sobre el pensamiento latinoamericano de la época, el que se encontraba en plena ebullición, tanto por las condiciones históricas como por las distintas corrientes que se estaban difundiendo en la región (marxismo, teología de la liberación, teoría de la dependencia, desarrollismo, entre otras). Comenzando la década de 1970, el CIDOC se enfocó de modo específico al estudio y la crítica de las instituciones modernas, como la escuela y el Estado (Igelmo, 2012)

“El estudio crítico de las instituciones modernas era el punto de partida en los análisis y reflexiones que se proyectaron desde Cuernavaca. Amplios sectores de los movimientos sociales contestatarios de América Latina participaron de sus actividades y desde el centro se abrían puentes hacia intelectuales de los sectores contra hegemónicos y contraculturales

“Si a veces nos obligan aquí a decir en Unitierra cuál es tipo de pedagogía que utilizamos, decimos que es la pedagogía que se utiliza con los bebés: los bebés -todos los bebés- aprendemos cosas tan difíciles como pensar, hablar y caminar, sin tener ningún maestro, ningún educador, ningún currículo, cosas tan complicadas como eso las aprendemos en interacción con los otros; y eso es en el fondo todo lo que estamos diciendo que hay que hacer” (Esteva, 2014, p.28).

emergentes que estaban convirtiendo la región latinoamericana en uno de los laboratorios políticos más sobresalientes del panorama internacional. En el CIDOC se llegaron a pensar en auténticas alternativas al desarrollo y al progreso institucional. Se plantearon y debatieron opciones radicales en la medida que se creía inevitable la inversión de las tendencias dominantes (Sbert, 2009, p. 8384)” (Igelmo, 2012, p.33)

Algunos de los intelectuales vinculados con el CIDOC son E. Fromm, E. Dussel, S. Sontag y G. Zaid, entre otros (as). El centro se proyectaba entonces como un lugar al que acudían aprendices y maestros de todo el mundo.

A fines de los '70, Reimer organizó uno de los primeros seminarios sobre temáticas relativas a la educación, en el contexto del CIDOC. El tema principal del encuentro fue discutir los mecanismos que se planteaban desde la desescolarización para combatir la expansión de la escolarización, fortalecida por el auge del desarrollismo. Algunos pensadores como P. Goodman y el propio J. C. Holt participaron de estos seminarios organizados por Reimer (Igelmo, 2012).

Luego de 10 años de trabajo, el CIDOC cerró sus puertas definitivamente en abril de 1976 (Cayley, 1992). Este cierre obedeció a que el centro se había institucionalizado paulatinamente, lo que iba en contra de su espíritu original.

El *homeschooling* o educación en el hogar

La escuela en el hogar surge como una alternativa desescolarizada de educación, en el marco de los movimientos teóricos, políticos y culturales de las décadas de 1960 y 1970 en el mundo occidental, recogiendo una larga tradición de “educar en el hogar”, anterior al desarrollo industrial capitalista y la formación de los estados nacionales europeos.

Puede ser definida como una práctica educativa en la que los padres asumen de manera exclusiva o compartida con otras personas, la formación de sus hijos. Otra

característica de esta modalidad es que las actividades educativas se desarrollan en el hogar u otros espacios no institucionalizados. Dentro del *homeschooling*, se puede identificar una versión radical que corresponde al *unschooling*, modalidad en la que tanto la planificación de los contenidos como de las actividades a realizar queda en manos del estudiante, potenciando su total autonomía y libertad (Benabent, 2014).

En términos teóricos y metodológicos, se señala que la relevancia de esta modalidad es que respeta los intereses, necesidades y ritmos propios de los niños y niñas, reforzando su autonomía y creatividad. Esta modalidad constituye una opción pedagógica en la que los métodos son definidos por cada familia que decide implicarse en este proceso.

Desde los años '80 del siglo pasado se ha trabajado teórica y metodológicamente en torno a esta modalidad educativa, partiendo principalmente en Estados Unidos. No solo se han estudiado los aspectos técnicos del *homeschool*, sino que también se ha indagado respecto a sus resultados. Ya en la década del 2000, Belfield y Levin (2005) observaron que los estudiantes que se han educado en casa muestran un rendimiento destacado en las pruebas estandarizadas. Por su parte, Ray (2000), concluye en su estudio que los *homeschoolers* provenientes de contextos familiares con madres con escolaridad incompleta, tienen mejor rendimiento académico que los jóvenes escolarizados en igual situación familiar.

Se considera como fundador del *homeschool* a J. C. Holt, quien durante la década de 1980 comenzó a desarrollar y aplicar las principales ideas que sustentan esta práctica. Estas ideas fueron difundidas a través de la publicación *Growing Without Schooling*, fundada por el mismo Holt en 1977.

Influido por el antiautoritarismo y el anarquismo, ya hemos señalado que fue un lector de Illich y Reimer y, en el último período de su vida, estuvo influenciado también por P. Freire (Esteva, 2014). Desde esta perspectiva, Holt compartía la visión acerca de la responsabilidad social y colectiva por los niños y su formación. Al igual que Illich, hacía hincapié en el rol político de la escuela como instrumento del Estado, haciendo ver cómo en

el espacio escolar se seleccionaba y categorizaba a los niños y niñas, con el fin de entrenarlos para la vida en una sociedad altamente jerarquizada. De esta forma, afirmaba Holt, el Estado producía sujetos que aceptaban sin cuestionamientos vivir en una realidad competitiva y jerarquizada, y que reconocían y acataban la autoridad sin problemas.

En el campo de sus planteamientos pedagógicos, Holt afirmaba que los bebés y los niños son capaces de razonar y tomar decisiones, como también están capacitados para aprender y desarrollar habilidades de todo tipo, desde el nacimiento. Estas capacidades, en vez de ser potenciadas, se destruyen paulatinamente a través de la “educación”. Según Holt, los niños crecen con miedos e inseguridades transmitidas por los adultos de su entorno, a la vez que su curiosidad original es aniquilada por la escuela (Holt, 1999). Una de sus frases más conocidas y recordadas “vivir es aprender”, da cuenta de uno de sus planteamientos centrales. Para Holt, el aprendizaje es tan natural como respirar, por lo que solo es necesario respetar los intereses y tiempos de los niños para, en el mediano y largo plazo, observar cómo se desarrolla un aprendizaje significativo, valioso y perdurable, mediante el cual los mismos niños dan sentido a su mundo (www.viviresaprender.com).

Finalmente, debemos señalar que J. C. Holt fue un destacado defensor de los derechos de los niños y jóvenes, tema central dentro de su propuesta formativa.

“Los jóvenes deben tener el derecho a controlar y dirigir su propio aprendizaje, es decir, decidir qué quieren aprender, y cuándo, dónde, cómo, cuánto, qué tan rápido, y con qué ayuda quieran aprender. Para ser todavía más específico, quiero que tengan el derecho de decidir si, cuándo, cuánto, y por quién quieren ser *enseñados* y el derecho a decidir si lo quieren aprender en una escuela y si es así en cuál escuela y por cuánto tiempo. Ningún derecho humano, excepto el derecho a la vida misma es más fundamental que este” (Holt, 2000, p.228).

La educación en casa involucra entonces una decisión familiar o grupal, en la que debe darse prioridad al ejercicio de los derechos de los niños y jóvenes respecto a su aprendizaje, sus intereses y sus ritmos.

Definiciones y significados del concepto de familia

Definir a la familia en el siglo XXI es una tarea compleja, en la medida que la realidad a la que este concepto alude ha cambiado (y sigue cambiando) de manera vertiginosa durante las últimas décadas.

Tanto se ha transformado que luego de la definición primera de familia utilizada en el derecho internacional- definición de la Declaración Universal de los DD.HH. (1948), “la familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado”- la ONU hoy sostiene que no existe una definición de familia, señalando que esta debe ser comprendida en un sentido amplio.

“No hay una definición de familia según las normas del derecho humano internacional” (ONU [C-Fam], 2016).

Con esta frase, el Informe realizado por el *Centre for Family and Human Rights* (Centro para la familia y los DD.HH.) de la ONU, busca asentar una mirada integradora, que no discrimine diferentes tipos de relaciones afectivas, en las que se implican o manifiestan características de lo que antiguamente se entendía por familia en el mundo occidental. Más allá de la complejidad jurídica que este ejercicio reviste, es valioso considerar las implicancias éticas y culturales, dado que esta comprensión abierta del concepto puede aportar culturalmente a la aceptación social de los diferentes “tipos de familia”.

A pesar de la apertura expresada, solo un tipo de relación afectiva y civil es negada dentro del concepto de familia: la poligamia. Por otro lado, el organismo reconoce en la familia las atribuciones que se describen en la Convención de los Derechos del Niño y en la Declaración de los DD.HH., en el sentido de considerar que la familia es “el grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros, en particular de los niños”, enfatizando que para este grupo se admiten una “variedad de acuerdos” convenientes para atender y dar amor y protección a los niños y a

todos sus miembros. Además, el Informe indica que en igual medida la “familia nuclear, la familia extendida y otros acuerdos comunitarios tradicionales y modernos” se consideran válidos y competentes para conformar una familia (ONU, [C-Fam], 2016).

Pero no solo el derecho internacional cuenta con definiciones de la familia. Los trabajos al respecto son múltiples y se han elaborado desde diferentes perspectivas⁶. En este espacio mencionaremos algunas posturas que nos parecen pertinentes para enmarcar la investigación.

Eroles (2001), define a la familia como una unidad multidimensional que cuenta con sus propias dinámicas, “que le permiten mantenerse en equilibrio y soportar las tensiones y variaciones sin perder la identidad como grupo primario de organización social” (Eroles, 2001, p. 139). Este grupo cuenta con reconocimiento social como tal y sus integrantes están unidos por vínculos de distinto tipo (Eroles, 2001).

Un aspecto relevante sobre esta definición es el que dice relación con las dinámicas familiares propias. En este sentido, tal como se plantea desde la Teoría de Sistemas, que desde la física irradió a varias ciencias sociales como la psicología y la sociología, la familia constituye un sistema con sus propias leyes, las que se mantienen en la medida que sean funcionales al equilibrio propio del sistema. Principios básicos de los sistemas naturales como la homeostasis, la entropía y la neguentropía⁷ son aplicados a la definición y estudio de las familias.

Por otro lado, contamos con la definición de Quintero (2004), quien entiende a la familia como un grupo que convive y que basa su unión ya sea en el parentesco o en la

⁶ Los trabajos que abordan el concepto de familia son variados, como también los que revisan la historia de la familia, las relaciones al interior de las familias en Occidente, el análisis de la familia desde una perspectiva jurídica y, durante los últimos años, el auge de los estudios con perspectiva de género que abordan las relaciones de poder y de género en el seno familiar.

⁷ Ambos conceptos se vinculan con la capacidad de un sistema para exportar e importar energía, en función de su propia organización y supervivencia. La entropía sería la máxima probabilidad de los sistemas a su progresiva desorganización y, finalmente, su homogeneización con el ambiente. Cuando el sistema revierte esta homogeneización hablamos de entropía negativa o negentropía

alianza. Para Quintero, las relaciones al interior de la familia sean o no sanguíneas, generan obligaciones y lazos emocionales. Sobre la familia, puntualiza lo siguiente,

“Es el espacio para la socialización del individuo, el desarrollo del afecto y la satisfacción de las necesidades sexuales, sociales, emocionales y económicas; y el primer agente transmisor de normas, valores, símbolos, ideología, identidad, donde se focalizan las acciones de las demás instituciones (Quintero, 2004, p.18)

Es relevante considerar el valor formativo que Quintero atribuye a la familia, en la medida que este concepto es básico para comprender la importancia del núcleo familiar como agente educativo en las formas no escolarizadas de educación. Otra definición en la que encontramos esta idea acerca de la importancia de la familia como agente educativo, que influye en las conductas, decisiones y comportamientos de sus miembros, es la que plantean Santelices y Scagliotti, (2002). Estos autores conciben a la familia como una comunidad dentro de la que cada uno de sus miembros tiene derechos y deberes, lo que permite el funcionamiento armónico del grupo. Asimismo, se refieren a la importancia de la influencia de unos integrantes de las familias sobre otros,

“La familia es un conjunto de personas que interactúan entre sí, a través del tiempo, de modo que las conductas de unos influyen y son influidas por las conductas de los otros, y ambas a su vez afectan y son afectadas por el entorno” (Santelices y Scagliotti, 2002, p. 36)

Por otra parte, hasta el año 2014, la legislación chilena definía a la familia como “el núcleo fundamental de la sociedad. El matrimonio es la base principal de la familia” (Ley 19.947, 2004, Art.1). Esta definición limitada circunscribía el campo de lo familiar a la existencia del vínculo matrimonial. Es decir, la condición para que existiera “familia” según la Ley, era la celebración de un contrato de matrimonio entre un hombre y una mujer.

Desde el 21 de abril de 2015, fecha en que se promulgó la Ley 20.830 Acuerdo de Unión Civil, el campo jurídico en esta materia se flexibiliza, incorporando a la definición de familia la posibilidad de “convivencia” además de matrimonio, lo cual responde de manera atinente a la realidad social y cultural.

Según el MINEDUC (2016), la familia consiste en un grupo de personas que permanecen emocionalmente unidas y que están ligadas por lazos de proximidad cotidiana. En esta definición se reconocen además las diferentes estructuras que una familia puede presentar, por ejemplo, la monoparentalidad, la biparentalidad, la familia ensamblada, etc.

En este sentido, es posible establecer una categorización de las familias en función de su composición y distribución de roles. Aclaramos en este ejercicio que esta categorización será útil para los fines de esta investigación, pero que no se considera ético jerarquizar a las familias en función de este aspecto o señalar que alguna de las estructuras que se mencionarán corresponda a la “correcta” o “normal”, ya que esto se encuentra alejado de nuestra posición como personas y como investigadoras.

Aclarado este punto, partiremos definiendo el concepto de hogar, ya que a partir de este se trabaja generalmente la clasificación de las familias, al menos desde el campo de los estudios estadísticos y de las políticas públicas.

El hogar es “aquel grupo constituido por una sola persona, con o sin grupos de parentesco, que hacen vida en común, es decir, se alojan y se alimentan juntas (habitan en una misma vivienda y tienen presupuesto de alimentación en común)”. (MIDEPLAN, 1998/ INE, 2017).

Existen 3 tipos de hogares:

1. Hogar Unipersonal: Constituido por una sola persona.
2. Hogar Familiar: Compartido por 1 o más núcleos familiares.
3. Hogar no Familiar: Compartido por 2 o más personas que no tienen vínculos de parentesco entre sí.

Acerca de los tipos de vínculos, existe esta clasificación (SERNAM) en que se establece la conyugalidad, parentalidad y consanguinidad. Como se muestra en la tabla N°1

Tabla 1: Tipos de Familia

Composición familiar	Categorización
Padre, madre e hijo(s).	Familia nuclear biparental
Uno de los padres e hijo(s)	Familia nuclear monoparental
El hombre cumple funciones parentales con hijo(s) de la nueva pareja	Familias padrastrales
Padre y la madre con hijo(s) y otro (s) pariente(s)	Familia extensa biparental
Uno de los padres, hijo(s) y otro (s) pariente(s).	Familia extensa monoparental
Situaciones particulares como los nietos a cargo de abuelos y el prohijamiento (práctica solidaria que consiste en proteger niños huérfanos o abandonados dentro de la misma comunidad)	Grupos familiares de crianza

Durante los últimos años, se ha agregado a estas definiciones de familia según su composición el concepto de “familia homoparental”, la que, en el derecho internacional, se define como aquella en la que dos progenitores del mismo sexo se unen para convivir y criar hijos (as) (ONU, [C-FAM], 2016). Dentro de esta investigación se considera un tanto restringida esta definición, por lo que, de manera complementaria, se comprenderá a la familia homoparental como el “vínculo afectivo y estable conformado por dos personas del mismo sexo, quienes pueden o no criar y educar a niños/as” (Pérez, 2016, p.24). Así, una pareja afectiva que convive constituida por dos mujeres o por dos hombres conforma una familia, ya sea que críen hijos (as) o no lo hagan.

Categorización de familias según nivel socioeconómico.

La siguiente es una descripción estandarizada sobre los niveles socio económicos en Chile. Si bien este tipo de clasificaciones no otorga elementos cualitativamente relevantes, contribuye a despejar una de las variables que se considera dentro de este estudio en lo referente a la caracterización de las familias. En esta medida, esta información se considera como un complemento que se incluye dentro de los resultados.

Este cuadro corresponde a la actualización de los grupos socioeconómicos en Chile, realizada el año 2015 por la Asociación de Investigadores de Mercado (AIM). Las definiciones se apoyan en los datos arrojados por la encuesta CASEN y se basan en la relación entre los ingresos por hogar y el tamaño del hogar (AIM, 2015). Se considera esta relación asumiendo que ambas variables tienen un alto nivel predictivo acerca de la posibilidad de acceso a bienes y servicio por parte de los grupos. Tal como se demuestra en la tabla N°2

Tabla 2: Segmentos Socioeconómicos

Segmentos Socioeconómicos	Descripción
Clase Alta (AB)	Participación en el gasto: Representa el 21% del gasto de los hogares chilenos (7 veces su peso poblacional). Ingreso mensual: El promedio por hogar es de \$4.386.000. Distribución geográfica: 88% vive en grandes ciudades y 67% es metropolitano, concentrándose en 7 comunas.
Clase Media Acomodada (C1a)	Participación en el gasto: Representa el 15% del gasto de los hogares chilenos (3,7 veces su peso poblacional). Ingreso mensual: El promedio por hogar es de \$2.070.000. Distribución geográfica: 80% vive en grandes ciudades y 54% es metropolitano, concentrándose en 7 comunas.

Concepto de Motivación y Experiencia

Por último, es necesario precisar qué entenderemos por motivación, estableciendo algunos puntos generales del concepto y las maneras en qué este se ha abordado.

En términos generales, la motivación es la razón o el conjunto de razones o impulsos que hacen a un sujeto comportarse de una manera y no de otra. Cuando mencionamos el concepto “conjunto de razones e impulsos”, buscamos enfatizar en el carácter múltiple de las motivaciones, ya que estas siempre son producto de una combinación de procesos que involucran el ámbito de lo cognitivo, lo emocional, lo físico y lo psicológico (Solana, 1993).

Según Koontz y Weihrich (1999) la motivación es “un término genérico que se aplica a una amplia serie de impulsos, deseos, necesidades, anhelos, y fuerzas similares” (p.501). Es decir, en el concepto mismo existe una especie de amplitud que señala, por un lado, la naturaleza múltiple de las motivaciones y, por otra parte, la variabilidad de las mismas. Las motivaciones estarían sujetas a la voluntad y el interés de grupos y sujetos, por lo cual su predictibilidad es relativa.

Por otra parte, referirse a la existencia de una motivación es también aludir a necesidades o anhelo que no se encuentra satisfecho. En este sentido, la motivación no es solamente una noción explicativa de una conducta determinada, sino que también podría constituir el motor para el desarrollo de acciones, toma de decisiones, planificaciones, etc., que se consideren necesarias para la satisfacción de esas necesidades o la consecución de algún objetivo. Cuando una persona se muestra motivada a “algo”, considera que aquello es necesario o conveniente.

Según Maslow (2010),

“La motivación es el lazo que lleva esa acción a satisfacer la necesidad. En este sentido, la motivación se convierte en un activador de la conducta humana. Los estados motivacionales, lo mismo que los actitudinales, se

generan por efecto de un conjunto de factores o variables que se interaccionan” (Maslow, 2010, p. 8)

Por otra parte, sobre los tipos de motivación se han establecido al menos 4 categorías para clasificarla. En primer lugar, podemos señalar a la motivación positiva descrita como el deseo constante de “superación”, guiado siempre por un espíritu positivo. Por otro lado, encontramos a la motivación negativa, que se define como la obligación de cumplir con ciertas conductas que se impone a una persona a través de medios coercitivos, amenazas, sanciones, etc. En tercer lugar, la motivación intrínseca que se describe como el interés constante de la persona y que proviene de componentes de su propia personalidad o de su historia personal. Finalmente, en cuarto lugar, se encuentra la motivación extrínseca definida como el interés de los sujetos por realizar alguna acción o esfuerzo solo en función de la recompensa que este comportamiento reporta o bien por instigación o condicionamiento de otra persona hacia el logro de aquella conducta (Woolfolk, 2006).

Especificando el campo de lo que se ha puntualizado acerca de motivación, describiremos algunas líneas teóricas centrales que han intentado explicar esta noción.

Por una parte, dentro de los modelos conductuales se explica a la motivación desde la dinámica que se establece entre incentivo/recompensa. La recompensa es el objeto atractivo que se obtiene a cambio de la acción, mientras que el incentivo es un objeto que alienta o desalienta la conducta (Palmero, 2016).

En la interpretación humanista de la motivación, por su parte, se hace hincapié en los componentes intrínsecos de la motivación, como, por ejemplo, en las necesidades superiores que todas las personas tienen, como la “autorrealización” (Maslow, 1970), la “tendencia de actualización” innata (Rogers y Freiberg, 1994) o la necesidad de “autodeterminación”. Según Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan (1991), citados por Woolfolk (2006), “lo que estas teorías tienen en común es la creencia de que las personas están motivadas de modo continuo por la necesidad innata de explotar su potencial” (p. 334). De esta forma, desde el humanismo se comprende a la motivación como un fenómeno constante sobre el cual ejercen influencia las necesidades trascendentes de las personas.

Para las teorías cognitivistas la conducta humana se inicia y se regula mediante planes, esquemas, expectativas y atributos (Weiner, 1992). El cognitivismo plantea que las personas no se motivan por condiciones materiales de vida o por eventos, sino que lo hacen exclusivamente por la interpretación que ellos mismos realizan de la realidad externa. Esta escuela también enfatiza en el carácter intrínseco de la motivación, la que señala como regulada, planificada y siempre sujeta a la condición racional del ser humano.

Por su parte, las teorías del aprendizaje social consideran igualmente relevante el ámbito de lo conductual y el de lo cognoscitivo, ya que señalan que tanto las conductas como las interpretaciones, ideas, creencias y expectativas son importantes dentro de los procesos motivacionales. Uno de los teóricos relevantes que dentro del campo de las teorías del aprendizaje social ha abordado el concepto de motivación es Albert Bandura (1992) quien plantea que la motivación es un componente esencial de los procesos de imitación social y conductual. Además, enfatiza en que los resultados son los que actúan como motivantes y que refuerzan ciertas conductas. En este sentido operan los refuerzos, positivos y negativos, en función de motivar o de atenuar la motivación respecto a determinadas conductas. Lo que él denomina como “aprendizaje a través de las consecuencias (Bandura, 1992).



La figura 1 corresponde a la representación gráfica del ciclo motivacional, basada principalmente en los planteamientos de Maslow.

El primer estadio corresponde a la etapa de equilibrio u homeostasis, en la que la persona no presenta necesidad. Luego, la segunda etapa está referida a la aparición de un estímulo, que sería el evento, acción, etc. que genera una necesidad. En tercer lugar, el estado de necesidad insatisfecha, en el que la persona se encuentra tensionada y dispuesta a tomar alguna decisión. El cuarto estadio corresponde al momento de tensión, la que al agudizarse debería generar una acción por parte del sujeto. En quinto lugar, se encuentra el comportamiento, la acción emprendida en función de satisfacer la necesidad. Luego de la acción, el sujeto debería volver al estado de equilibrio u homeostasis.

Sobre el segundo concepto planteado, el de experiencia, dentro de la filosofía moderna Kant la define como la receptividad, es decir, la susceptibilidad para ser afectado, la sensibilidad o afección (Amengual, 2007).

Otra corriente filosófica, el empirismo, la define en función de 2 polos, lo externo y lo interno. Según esto, la percepción externa es la que nos permite conocer el mundo exterior, mientras que nuestra propia vida psíquica la conocemos gracias a nuestra percepción interna. Según el empirismo, la experiencia constituye a la vez el origen y el límite de nuestro conocimiento. En este sentido, la experiencia constituye la base del conocimiento humano. Esto último quiere decir que sólo podremos conocer aquello que se muestre en nuestra experiencia, no lo que esté más allá de ella.

Por su parte Dewey (2002) plantea que la experiencia trasciende el campo de lo empírico, ya que lo relevante sobre ella no es lo percibido por los sentidos o las acciones propiamente ejecutadas, sino que lo importante es lo que los hechos significan para los sujetos, los sentidos que estos les atribuyen y construyen a partir de la experiencia. Asimismo, Dewey señala que la experiencia incluye todo el espectro de relaciones que los

individuos establecen con su medio ambiente, tomando en cuenta para el análisis de la experiencia la interacción entre las personas y su contexto. Este educador y pensador plantea además que toda experiencia tiene un aspecto activo y uno pasivo, los que se combinan de manera irrepetible.

En lo activo, la experiencia supone ensayar un sentido manifestado como experimento, mientras que en el ámbito pasivo está vinculada con el sufrimiento. Así, señala que "cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo con ello, después sufrimos o padecemos las consecuencias (...). Hacemos algo a la cosa y luego ella nos hace algo" (Dewey, 2002, p. 124). Este sufrir o padecer implica que la noción de experiencia se abre a los afectos y a las emociones. La dimensión afectiva no sucede en sí misma, sino que se produce a través de las interacciones con otros.

Otro rasgo importante de la noción de experiencia para Dewey es su carácter transformador, tanto en el sentido de la relación entre el medio y el sujeto como en lo que se refiere a lo temporal, ya que las experiencias personales pasadas transforman las futuras. Sobre esto plantea que "toda experiencia recoge algo de lo que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de lo que viene después" (2004, p.79).

Ahora es importante referirnos a algunas posturas que consideran la relevancia del ámbito emocional y afectivo dentro del concepto de experiencia. Por ejemplo, para Larrosa (2003, 2011) la experiencia es "lo que me pasa", con lo que plantea a la experiencia como una "categoría existencial" particular, que se sitúa en el mundo de manera particular y es propia de cada sujeto.

Al pensar la experiencia a partir de "lo que me pasa", Larrosa reconoce un principio de subjetividad, reflexividad y transformación. La experiencia es subjetiva, ya que cada quien tiene la propia. Por otro lado, Larrosa (2003) distingue un principio de exterioridad en las experiencias, ya que puntualiza en que las experiencias implican la existencia de un algo o un alguien que es distinto y exterior a uno mismo.

Por otra parte, complementando la postura de Larrosa, consideramos relevante los planteamientos de Mélich (2002) sobre la experiencia. Este hace hincapié en el vínculo que existe entre las experiencias y el contexto en el que están inmersas. De esta forma, la experiencia siempre tiene un marco de espacio y tiempo, lo que la transforma en histórica y contingente.

Dentro del análisis que se propone, se distinguirán algunos tipos de experiencias que los sujetos refieren como vinculadas a los distintos contextos en que se desenvuelven. Se considera que cada experiencia (y con ello cada contexto), tiene una significación diferente para los individuos, quienes atribuyen sentidos distintos a cada una y se ven afectados en diversa magnitud por las experiencias de índole diferente.

Capítulo III: Marco Metodológico

Tipo de investigación

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo, ya que busca indagar y analizar un fenómeno determinado a partir de los significados “producidos por las experiencias de los participantes” (Hernández, Fernández, Baptista, 2000, p. 14). Este tipo de enfoque de investigaciones conduce a resultados situados, cuyos productos tienen validez dentro del contexto en que se generaron y desde los cuales se propone una reflexión vinculada a un núcleo teórico, o bien a un conjunto de problemas de esta índole. Se plantea además que esta es una investigación de tipo descriptiva, que pretende acceder fenomenológicamente al problema estudiado. Como característica central, las investigaciones descriptivas buscan “recolectar datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar” (Hernández et.al., 2000, p. 103).

El diseño de este trabajo corresponde a una investigación no experimental, transeccional, descriptivo. No experimental porque no se pueden manipular las variables, este diseño de investigación es la que se realiza sin manipular deliberadamente las variables; lo que se hace en este tipo de investigación es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos (Hernandez, Fernandez y Baptista. 2003). Dentro del diseño no experimental existe la clasificación de investigación transeccional la cual fue elegida para esta investigación, este diseño se basa en “recolectar datos en un solo momento, en un tiempo único” (Hernández, Fernández, y Baptista, 2006, pág. 208). Es decir, en los estudios de tipo transeccional o transversal la unidad de análisis es observada en un momento único.

Finalmente, en un estudio no experimental no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente (Hernandez, Fernández y Baptista. 2003).

Ingreso al campo

A partir de la vinculación entre las investigadoras y un informante clave se pudo entablar un primer contacto con las familias participantes.

De esta forma, se produjo el arranque muestral a partir del trabajo con este informante, para luego proseguir con la técnica de bola de nieve por la cual accedimos a nuevas familias que se mostraron interesadas en participar.

Una de las principales dificultades que se enfrentó en el trabajo de campo fue la de lograr precisar las dimensiones de la motivación, más allá de lo expresado espontáneamente por los grupos. En este sentido, ha sido relevante contar con un instrumento de recolección flexible, que se ha adaptado según las condiciones en las que cada encuentro se produjo y también en relación con los (as) entrevistados (as).

Muestra

El tipo de muestra utilizado en esta investigación es no probabilística y dirigida. Es decir, se configuró *a priori*, definiéndola a partir de características establecidas por las investigadoras. Este tipo de muestra concuerda con los objetivos que se plantean en este trabajo, ya que aporta con información que permite construir un conocimiento de tipo fenomenológico acerca del problema formulado. Como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2000), la muestra no probabilística con sujetos tipo es de gran utilidad dentro de la investigación cualitativa;

“Para el enfoque cualitativo, al no interesar tanto la posibilidad de generalizar los resultados, las muestras no probabilísticas o dirigidas son de gran valor, pues logran, si se procede cuidadosamente y con una profunda inmersión inicial en el campo, obtener los casos que interesan al investigador (...) En estas muestras, la elección de los elementos o casos no depende de la probabilidad, sino de razones relacionadas con las características de la investigación o de quien realiza la muestra” (Hernández *et.al.*, 2000, p. 565)

El muestreo se ha trabajado a partir de un ingreso previo al campo, establecido a partir de un primer acercamiento con las familias a través de un informante clave el que, además, ha actuado como mediador. Dentro de las primeras actividades realizadas, se invitó a las familias a participar, explicándoles los objetivos de la investigación, garantizando el buen uso tanto de la información recolectada como de los resultados obtenidos por este trabajo. En general, el tema tuvo una acogida positiva.

Finalmente, la muestra quedó constituida por 6 unidades familiares, de las cuales se escogieron a los sujetos identificados como jefes de cada una (jefes de hogar y/o padres y/o madres y/o apoderados), en las que al menos uno de los hijos o hijas se educa o se ha educado durante algún período de su vida bajo la modalidad *homeschooling*.

Los criterios de inclusión de los participantes fueron los siguientes:

- Familias o grupos familiares en los que al menos uno de los hijos o hijas se esté educando en el hogar actualmente.
- Familias o grupos familiares en los que al menos uno de los hijos o hijas se haya educado en el hogar durante algún período de su vida.

En este sentido, no fue relevante la cantidad de tiempo que duró esta experiencia de educación en el hogar, como tampoco lo fue si es que el niño/niña o joven ha tenido o no la experiencia de asistir a la educación formal. Para esta investigación solo consideramos el que hubiese alguna experiencia de educación en el hogar dentro de la familia, independiente de si esta ha cesado o no.

Por otra parte, tampoco fue relevante la experiencia de los padres o madres en relación con su propia educación, como tampoco lo fue la edad u otras variables como ocupación o nivel educacional.

En este caso se consideró importante otorgar relevancia solamente al ámbito de las motivaciones, identificando aquellas que estaban influidas o determinadas por experiencias

personales de los padres, situaciones vividas en el contexto de la educación formal o bien las creencias y/o ideas de los padres y apoderados.

Técnicas de recolección y análisis de la información

Considerando los objetivos que esta investigación plantea, como también la naturaleza misma del problema, se considera que el instrumento de recolección de la información funcional e idóneo es la entrevista.

Este instrumento permite acceder al mundo interno de los individuos, favoreciendo la recolección de información compleja acerca de los fenómenos. Hernández, Fernández y Baptista (2000), definen a la entrevista como una instancia de intercambio de información entre el entrevistador y el entrevistado, en la cual se concluye en la “construcción conjunta de significados respecto a un tema” (Hernández *et. al.*, 2000, p. 597).

Existen diferentes tipos de entrevistas, las que se aplican según los objetivos que cada investigación de plantea. En este caso hemos escogido la entrevista de tipo semi estructurada, cuya pauta se elabora antes del encuentro con los participantes. En estos casos, se redactan preguntas abiertas que permitan al entrevistado (a) profundizar o desviar en cierta medida el punto mismo de la pregunta, considerando que esto puede enriquecer la densidad de la información recopilada. Asimismo, aunque presenta esta apertura constituye, al mismo tiempo, una herramienta mediante la cual el investigador puede controlar los tiempos de la entrevista y guiar al entrevistado a través de los temas que interesan a la investigación. En esta medida, presenta un equilibrio adecuado entre control y apertura, que es beneficioso para la investigación cualitativa descriptiva.

“Las entrevistas semiestructuradas (...) se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas) (Hernández *et.al.*, 2000, p. 597)

Finalmente, el uso de la entrevista en general ha mostrado facilitar el acceso a la información, sin restricciones, en la medida que éste está sujeto al contacto directo con los participantes.

Además de la entrevista, se considera el uso de bibliografía, documentos ministeriales y el texto de algunas leyes para contrastar información, contextualizar el estudio y realizar un análisis acabado del problema planteado.

En la presente investigación se utilizará como técnica de análisis de la información recopilada la de Análisis de Contenido (AC). El objetivo principal de esta metodología es el de sistematizar toda la información disponible en las unidades, con el fin de realizar el análisis interpretativo de la misma. Esta técnica la aplicamos a través de 3 etapas, según lo plantea Bardin (1996). La primera de ellas es la exploración del material, que se basa principalmente en la lectura minuciosa de los mensajes y el establecimiento de un plan de análisis. La segunda etapa consiste en sistematizar y codificar la información recabada, para luego acceder a una tercera parte y final, que corresponde a la segmentación de la información en categorías.

A continuación, se presentan en la tabla N°3, las categorías y subcategorías resultantes del proceso de análisis, según las cuales se organizó la redacción de la presentación de resultados:

Tabla 3: Categorías – Subcategorías

CATEGORÍAS	SUB CATEGORÍAS
Tipos de familia que optaron por el sistema educacional <i>homeschool</i>	<p>S.C. 1. Tipos de familia según estructura</p> <p>S.C. 2. Tipos de familia según nivel socioeconómico</p> <p>S.C. 3. Tipos de familia según religión y cultura (emergente)</p>
Motivaciones que sustentan la elección del sistema <i>homeschool</i>	<p>S.C. 1. Motivaciones culturales y/o religiosas (emergente)</p> <p>S.C. 2. Motivaciones de tipo experiencial. Dentro de esta subcategoría se establecieron 2 líneas centrales de análisis, por un lado, lo experiencial cotidiano o funcional y, por otra parte, lo experiencial vinculado al ámbito escolar.</p> <p>S.C. 3. Motivaciones basadas en ideas acerca del sistema educacional formal</p>

Plan de análisis de información

Para realizar el análisis de la información recabada, se utilizó la técnica de elaboración de categorías de análisis, se consideraron las “categorías” como las grandes agrupaciones conceptuales que en su conjunto dan cuenta del problema a investigar, tal y como se lo define y acota en la investigación, todo en función del objetivo general de investigación y los respectivos objetivos específicos.

Estas categorías fueron definidas a priori, es decir, fueron elaboradas y seleccionadas según el problema planteado siendo preexistentes a la profundización de la investigación.

Se realizaron las transcripciones de las entrevistas semiestructuradas rescatando y destacando las citas que aludían a temáticas relevantes para el problema definido en esta investigación.

Luego se definieron los ámbitos desde dónde se ordenaría el trabajo en función de estas categorías, explicitando tipo de situaciones, ideas, opiniones, etc., se especificaron como parte de cada categoría clasificando las citas seleccionadas dentro de alguna de las categorías.

También en el transcurso de la investigación surgieron subcategorías denominadas subcategorías emergentes; es decir categorías que se construyeron a partir de lo que se recogió en el análisis y no de definiciones anteriores, realizando un trabajo analítico y lo más cercano al discurso de los sujetos entrevistados.

Finalmente se realizó un ejercicio integrativo e interpretativo, sintetizando las ideas presentes, terminando con la interpretación, conclusión y análisis de la investigación.

Capítulo IV: Resultados y Análisis

1. Sobre el objetivo específico 1: Caracterización de las familias que educan en el hogar

La primera parte del análisis de los resultados obtenidos es el que se refiere a nuestro primer objetivo específico- identificar los tipos de familia que optan por el sistema educacional *homeschooling*-. Para lograr este objetivo, la información recabada se analizó a partir de las técnicas de codificación y categorización, según se señala en el capítulo anterior.

Sobre las familias, es posible afirmar que en general son grupos que se muestran implicados totalmente en la formación de sus hijos, enfatizando en la relevancia que tiene la educación para ellos. En general, son padres y madres entre 30 y 40 años, con más de un hijo, menores de 12 años. Sobre el nivel educacional de los participantes, en general son personas que han alcanzado el nivel de educación superior, ya sea técnica o profesional. Las ocupaciones en las que se desempeñan podrían caracterizarse como flexibles, en la medida que en el 80% de los casos uno o ambos padres trabaja en modalidad *free lance* o bien realiza trabajos desde el hogar.

Respecto a la subcategoría referida al nivel socioeconómico de las familias, este nivel corresponde a los niveles C1b (Clase Media Emergente), C1a (Clase Media Acomodada) o AB (Clase Alta), según la clasificación de AIM, 2015. Esto quiere decir que sus ingresos fluctúan entre 1.374 y 4.386 millones de pesos.

Sobre estos primeros resultados, dan muestra de condiciones materiales de vida que favorecen la práctica del *homeschooling*, ya que, por una parte, la modalidad de trabajo flexible permite a los padres estar presentes en el espacio del hogar, lo que facilita su participación en el proceso educativo de los hijos. Por otro lado, esto también posibilita la existencia de una supervisión permanente por parte de los padres respecto de las actividades de sus hijos, estén los padres o no presentes en el desarrollo de las mismas.

Asimismo, el nivel socioeconómico de las familias entrevistadas hace suponer que ellas tienen un poder adquisitivo importante y estable, lo cual les otorga la posibilidad de contratar el servicio de profesores particulares, de facilitadores de talleres o bien hace factible que uno de los 2 padres (la madre o el padre) no realice actividades remuneradas fuera del hogar con el fin dedicarse a la educación de los hijos mediante esta modalidad.

El acceso a bienes y servicios, además, brinda la posibilidad de obtener textos de estudios y/o libros en general, conexión permanente a internet, viajes, actividades deportivas, artísticas y culturales de manera sostenida en el tiempo, lo que contribuye con la formación de los niños y niñas.

Acerca de la subcategoría estructura familiar, se debe puntualizar que esta se abordó incluyendo sólo a 2 generaciones familiares, es decir, los padres y madres y sus hijos (as). Al respecto, la mayoría de las familias participantes tiene 4 o más integrantes, mientras que solo una de ellas se compone de 3 miembros. La estructura familiar no aparece como un punto relevante en relación al *homeschooling*, aunque en las familias que tienen más de un hijo lo manifestado por los padres muestra que todos los hijos son educados mediante esta modalidad.

Por otro lado, todos los grupos corresponden a familias heterosexuales, en las que existe la figura de un padre (masculino) y una madre (femenino), no teniendo este aspecto relevancia ni en la elección de la muestra ni en el marco del análisis que se propone.

Una categoría emergente surgió acerca sobre el aspecto religioso o espiritual, la mayoría de las familias se declaró “cristiana”. Sólo uno de los grupos declaró profesar la religión musulmana, mientras que para otra de las familias el aspecto religioso no apareció como relevante.

Por otra parte, todos los grupos manifestaron en varias oportunidades una preocupación por el concepto “valores”, el que se señala como fundamental y aparece siempre vinculado a la idea de educación. Según se entiende dentro de lo comunicado por los grupos participantes, los “valores” se puntualizan como principios que definen formas

de actuar e interrelacionarse en el medio social. Se vinculan además con una ética definida como una “forma de ser” y actuar que se considera como correcta.

Finalmente, acerca de los medios por los cuales tomaron conocimiento de esta modalidad, las familias refieren que este acercamiento se ha dado mediante 2 vías principales. Una, la investigación que ellos mismos han desarrollado a través de internet, medio por el cual han conocido experiencias del *homeschooling* no solo en Chile, sino que también otras que se han desarrollado en otros países del mundo. Por otra parte, la segunda vía que refieren es la experiencia de cercanos, familiares o amigos que han adoptado esta modalidad para educar a sus hijos y que les han transmitido lo positivo de sus resultados. Esta segunda vía actúa de manera poderosa en el sentido de influir sobre la decisión de comenzar a educar a los hijos en el hogar.

Sobre estas vías, señalan:

“Por internet” (E, 4).

“Conocí a Koreen Mazurek (...) su blog me ayudó mucho en el inicio de este camino” (E, 2).

“Por otras amigas que ya lo hacían” (E, 3).

“Dentro del cuestionamiento que tenía una amiga mía conoció este sistema por otras amigas de ella que lo estaban haciendo, ahí me empezó hablar y nos juntamos con las niñas que ya lo hacían” (E, 5).

Ante la pregunta referente a cómo supieron de la existencia de esta modalidad educativa, la propia experiencia de los padres no aparece como una vía de conocimiento relevante. Solo una de las participantes refiere haber sido educada en el hogar, por lo que sus dudas sobre la eficacia de la modalidad son casi inexistentes.

En suma, sobre la caracterización de las familias que han optado por el sistema educacional *homeschooling*, estas pertenecen al grupo etario entre los 30 y los 40 años y,

desde el punto de vista de la categorización socioeconómica, todas ellas están dentro de los grupos C1b, C1a y AB, es decir, dentro de los 3 segmentos de mayores ingresos descritos en la nueva clasificación de hogares (2015), vigente en Chile. Finalmente, en lo que respecta a su estructura, estas familias corresponden al tipo Familia Nuclear Biparental según se propone en el marco referencial.

2. Sobre los objetivos específicos 2 y 3: Motivaciones y experiencias que incentivan la elección del sistema educacional *homeschooling*

En esta sección del capítulo corresponde exponer y analizar los resultados en función de la consecución del segundo y tercer objetivo específico de esta investigación- describir las motivaciones y las experiencias que incentivan la elección del sistema educacional *homeschooling*-.

Para efectuar el análisis hemos dividido la categoría motivaciones en 3 subcategorías: Motivaciones culturales y/o religiosas, Motivaciones de tipo experiencial, Motivaciones basadas en las ideas acerca del sistema educacional formal.

Motivaciones Religiosas y/o Culturales

Para la primera subcategoría señalada, un elemento que emergió de manera preponderante durante el análisis de las entrevistas fue la motivación religiosa. En este caso la mayoría de las familias participantes se declararon como cristianas, por lo cual las motivaciones que manifestaron están cimentadas en los preceptos de este tipo de religiones. Dentro de estas motivaciones se pueden identificar principalmente de 2 tipos. Por una parte, las que se fundamentan en la importancia que tienen los “valores” dentro de la formación integral de los seres humanos. Esto implica concebir a la familia como un agente educativo preeminente. De igual manera, implica otorgar relevancia al ámbito valórico, entendido como el conjunto de preceptos éticos y morales que sustentan el pensamiento y la acción de las personas en todos los ámbitos en que se desempeñan.

Aunque este tipo de motivaciones se podría también categorizar como cultural, se considera que posee contenidos que pueden vincularle tanto a lo religioso espiritual como a lo socio cultural.

“El descubrir que era lo que siempre soñamos como sistema educacional para nuestros hijos, educación integral, con valores, con amor y respeto, adaptado para todo tipo de niños, inquietos y tranquilos, futuros deportistas, artistas o médicos, o lo que quieran ser, donde se celebre y trabaje sus virtudes. Así que una vez que lo conocí, no lo pensé dos veces. Era lo que yo andaba buscando para mis hijas” (E, 1).

“Por un tema cultural yo creo más que por religión porque nosotros somos musulmanes, pero más que religión por un tema cultural por como hoy en día son los jóvenes como son las familias como hoy en día la gente vive más que nada por eso” (E, 6).

“El entorno la gente como viven las demás personas los valores que tú quieres entregar a tu hija porque por ejemplo el tema que un grupo de niñas en el colegio no dejen entrar a otro grupo de niñas porque no tiene un pony, porque no es coqueta o porque no se pintan, no está dentro de los valores que yo le quiero enseñar a mi hija” (E, 4).

De esta forma, es posible observar que aparecen nociones clave como “valores”, “modo de vida”, “formación integral” que se relacionan con el concepto de educación y que son referidos como fundamentos de una visión familiar respecto a la formación de los hijos. Se entiende que en el campo de la visión de los padres el sistema educativo no tiene la capacidad de proveer este tipo de educación, dado que el espacio escolar se visualiza como poco comprometido con esta línea formativa.

“Estaba muy frustrada. Aparte yo soy cristiana, es bastante normal dentro del círculo de nosotros que lo hagan, porque los colegios ahora son

prácticamente casi todos laicos o católicos. Nosotros tampoco somos católicos entonces como que a veces también ahí chocamos mucho en los valores que teníamos y todo eso.” (E, 2).

También emerge la idea de “homogeneización” como concepto que refiere al tipo de formación que se entrega en los establecimientos educacionales formales, que no deja espacio a las particularidades contenidas en las visiones culturales, “valóricas”, morales y/o religiosas de las familias.

Pero no solo los “valores”, identificados como elementos positivos, son los que tienen peso dentro del campo motivacional de los padres, sino que también la educación confesional, es decir, la formación inspirada en la fe y en la religión. Sobre esto, los padres señalan la importancia de tener la posibilidad de transmitir la fe y los preceptos religiosos a sus hijos de manera directa, sin intermediarios, y sin contaminación de visiones externas. Estos preceptos son los que se proyectan en conceptos como “valores”, que es la noción que aparece de modo recurrente en la indagación.

Por otro lado, sobre lo estrictamente religioso dogmático debe señalarse que este aspecto de la educación es referido por el 66% de las familias, las que lo indican como un punto relevante a la hora de escoger educar a sus hijos en el hogar.

Siguiendo con este tópico, algunos de los padres han interpretado el *homeschooling* como uno de los mandatos de dios, señalando que la educación en el hogar constituye uno de los mandatos de dios, en la medida que, según su visión, es dios mismo quien ha transmitido a los padres el mensaje acerca de su deber de ser los principales educadores de sus hijos. Se establece una especie de análisis histórico teológico respecto a la relación entre la fe y la educación, enfatizando en que, por ejemplo, en el contexto de vida de los primeros cristianos, eran las familias las que “naturalmente” educaban a los hijos, tradición que se transmitió con fuerza al mundo judeo cristiano occidental pre- moderno;

“Que es la forma provista por dios para educar a nuestros hijos, ya que las escuelas fueron inventadas después. Pero el original es que los padres eduquen sus hijos” (E, 1).

“Una convicción del Señor de hacerme cargo de nuestros hijos y criarlos en Su camino. Son muchas horas de colegio, por lo tanto, el tiempo y la flexibilidad estaba a mi favor para criarlos de acuerdo a nuestra fe” (E, 3).

Aportando una mirada radical u ortodoxa sobre estos principios, dentro de una de las familias una de las madres afirmó sentirse “pecadora” al desear eludir la responsabilidad de educar ella misma a sus hijos, la que considera como inherente a su rol de madre, desde el punto de vista religioso;

“Una experiencia espiritual muy fuerte, una convicción de pecado, que me mostraba lo egoísta que estaba siendo ya que no quería educar a mis hijos en casa, porque quería continuar con mi vida (estudios, trabajo y ministerio). Pero el señor fue muy claro, que es nuestra responsabilidad como padres educarlos para el reino” (E, 4).

Los conceptos centrales referentes a este aspecto dentro de la subcategoría son “mandato de dios”, “voluntad de dios”, “educarlos en la fe”, “fe”, “espiritualidad” y el “ser cristianos”. Estas nociones se utilizan para manifestar los argumentos centrales de la decisión de educar en el hogar. En esta medida, es posible considerar al factor religioso-cultural como uno de los predominantes dentro del espectro de motivaciones para elegir el *homeschool*.

Entre las familias participantes las religiones profesadas son las cristianas, la católica, y la musulmana (esta última en el caso de sólo 1 de las familias).

A pesar de practicar religiones diferentes, todos los grupos entrevistados se identifican con principios comunes, aceptados como positivos dentro de la cultura nacional.

Estos principios son los denominados “valores”, que emergen independientemente de la religión y la cultura.

Para visualizar este tema desde una perspectiva más amplia, es necesario puntualizar que dentro de otras religiones o tradiciones espirituales no occidentales estos valores positivos también son relevantes, aunque se expresan de una forma diferente. Si bien es cierto, dentro de las experiencias analizadas en este trabajo no hay ninguna que corresponda a este tipo de espiritualidad, sería interesante contrastar esta posición, que se fundamenta en una creencia religiosa, con la que se observa en uno de los casos más conocidos de *homeschool* comunitario en Chile, el que corresponde a la Comunidad Rastafari de la Orden Bobo⁸, en Villa Alemana (V Región) estudiado en profundidad por L. Aliaga (2017). Dentro de esta Comunidad la motivación religiosa tiene un carácter colectivo y trasciende el ámbito de lo educativo, ya que, además de sustentar la decisión de educar en el hogar, la espiritualidad se manifiesta en un nivel global que puede denominarse como forma de vida. Es un modo de vivir particular, en comunidad y siguiendo los preceptos religiosos, en el que la formación de los niños y niñas se lleva a cabo a través de procesos no formales e informales. Aunque los miembros adultos de la comunidad señalan que no existe una

⁸ La comunidad Bobo-Ashanti de Villa Alemana se constituyó el año 2006 en Chile y cuenta con 40 miembros adultos y 20 niños. La educación al interior de la comunidad está a cargo de las “hermanas”, las mujeres. A pesar de que las familias que viven en esta comunidad tienen total libertad para educar a sus hijos en colegios o jardines infantiles, la mayoría no lo hace (solo algunos jóvenes mayores han optado por asistir algunos años a la educación formal, fuera de la comunidad). El sistema educativo que aplican se basa en el respeto y el amor a los niños y niñas, con lecciones en las que se integra el ámbito sensorial, visual, espiritual y físico, considerando que el niño siempre quiere estar activo y jugar. Sobre el sistema educacional chileno, ellos opinan: “Aquí está muy marcado que en algunos colegios te enseñan a ser sirvientes y en otros a ser gerentes. Entonces, al ver esto, nosotros, que tomamos nuestras decisiones en comunidad, optamos por proteger a nuestros príncipes y princesas, porque había algunos hermanos que mandaban a sus hijos al colegio con su turbante, que es la conexión con el cielo, y a las hijas con su pelo tomado y el paño, cubriéndolo, la conexión con la tierra, y sufrían mucho *bullying*, les hacían sentirse avergonzados de su forma de ser (...) De ahí que con las hermanas implementamos la educación en casa”(Igo, sacerdote de la comunidad, entrevistado por Lester Aliaga, 2015. En <http://www.periodicodelbiencomun.com/novedades/los-rastafari-de-villa-alemana-chile-quienes-son-como-educan/>)

restricción respecto a la educación formal (esta opción está abierta para los jóvenes, en el caso que, cuando sean mayores, quieran ir a la universidad, por ejemplo), la tarea de educar a los niños es propia de las mujeres de la comunidad y está guiada por una fuerte espiritualidad. A pesar de que en ninguno de los casos de las familias participantes es posible observar esta opción comunitaria como experiencia de vida y de formación, ambas realidades comparten la centralidad que se otorga a la vida espiritual y religiosa, y cómo estos componentes son los que guían las decisiones que los padres toman respecto a la educación de sus hijos.

Motivaciones de Tipo Práctico-Experiencial

Dentro de la segunda subcategoría, que hemos denominado como motivaciones de tipo práctico y/o experiencial, se ha clasificado y analizado la información en función de 2 conceptos: por un lado, lo experiencial cotidiano o funcional y, por otra parte, lo experiencial vinculado al ámbito escolar.

Acerca del primer concepto, se visualiza que algunas familias refieren motivaciones de tipo “práctico” o funcional para escoger esta modalidad, aunque, debemos enfatizar, que no son consideradas como las razones preponderantes para la elección del *homeschool*. Dentro de este orden de situaciones se encuentran, por ejemplo, problemas o desacuerdos familiares sobre la educación de los niños (suscitados principalmente entre la familia nuclear del niño y la extensiva); como también la posibilidad de planificar vacaciones u otras actividades de manera libre durante todo el año.

“Yo estaba embarazada de mi tercera hija, con 7 meses de embarazo aproximadamente. Y él [esposo] no me ayudaba ni en llevarla ni en traerla de la escuela, entonces yo lo hacía apenas con esa cantidad de meses de embarazo, así es que aguanté un mes y medio llevándola a kínder hasta que la saqué, ya que estaba muy cansada del trabajo que da la escuela sin mayores frutos de aprendizaje. Ahí (...) hablé con Fernando Jorquera quien me animó una vez más a decidirme por este sistema

educacional ofreciéndome su ayuda (...) y le dije a mi marido que no más, que ya la sacaría de la escuela” (E, 5).

“La flexibilidad para viajar en cualquier época del año” (E, 6).

Otra de las motivaciones que podría considerarse dentro de esta primera línea experiencial cotidiano o funcional, son las condiciones laborales o contingencias que algunas familias debieron enfrentar, las que, en algunos casos, les empujaron a tomar la decisión.

Si bien es cierto el análisis de estas situaciones propuesto por los propios participantes señala que este tipo de motivaciones no son fundamentales, ellos sí afirman que en un primer momento estas contingencias actuaron como coadyuvante al proceso de toma de esta decisión.

“Para nosotros fue muy fácil escoger esta opción: nos mudábamos a las Torres del Paine” (E, 6).

Sobre este concepto, de manera general se observa que situaciones como la ocupación, la ubicación geográfica, los traslados, los desacuerdos familiares, entre otras han actuado de manera complementaria con otras motivaciones, como las que se describen más adelante.

En este sentido, podemos afirmar que este tipo de situaciones constituye solo un aspecto de las motivaciones de las familias a la hora de escoger el *homeschooling*, aunque la mayoría de los grupos refieren la ocurrencia de situaciones de este tipo.

Por esto, podemos observar que en los casos que no se aducen este tipo de situaciones como motivación predominante, aparece un análisis favorable en cuanto a que la elección tuvo como consecuencia la resolución de esta situación, si es que era conflictiva, o bien ayudó a atenuar sus efectos negativos. Por ejemplo, es el caso de los desacuerdos familiares que se resolvieron con esta decisión, como también puede serlo el hecho que las dificultades que suponía un traslado o un cambio laboral se eliminaron o atenuaron una vez

que se comenzó con la práctica de educar en el hogar. En esta medida, este tipo de situaciones podría considerarse como motivación secundaria, a la vez que la resolución de los puntos conflictivos de las mismas puede plantearse como una consecuencia positiva, según los participantes, de la elección del *homeschooling*.

Por otro lado, acerca del segundo concepto- lo experiencial vinculado al ámbito escolar-, se analizaron las experiencias que algunas de las familias han tenido dentro del sistema escolar, ya sea los mismos padres como estudiantes o como apoderados, así como sus hijos, si es que estos han asistido alguna vez a un establecimiento de educación formal. En este ámbito las experiencias que se relatan con mayor frecuencia son las que tienen que ver con situaciones negativas vividas por los hijos o hijas de las familias en el contexto del sistema escolar formal.

Un punto que emergió de manera recurrente es el que se vincula con la disciplina que los colegios formales mantienen. Sobre esto, la mayoría de las familias han tenido alguna experiencia en el sistema formal de educación. Por ejemplo, se señalan situaciones en las que los niños fueron repetidamente castigados, o bien en las que nunca lograron adaptarse a los horarios y las normas de los establecimientos educacionales formales.

“Como una seguidilla de hechos. Lo castigaban mucho y yo les preguntaba, ‘¿habla mucho? (...) ‘¿Francisco es peleador?’. No, para nada. ‘¿Es atrevido?’ No, tampoco. ‘¿Entonces cuál es el problema?’ No, es que es muy inquieto, entonces lo castigaban constantemente” (E, 3).

“Hizo toda prebásica en un Montessori, material concreto y todo, pero después en primero básico lo dejamos caer en un colegio tradicional y no (...). Entonces eso era lo que, al Emiliano, entonces lo vimos como estresado, le empezaron a salir impétigos, esas cuestiones en la cabeza, como costras tenía en la cabeza, muchas. Entonces hablamos con el pediatra que lo vio y dijo, ‘no, esto es estrés’” (E, 2).

En este punto en particular, la crítica se dirige a las condiciones formales de funcionamiento de los colegios, tales como los horarios, la disposición de los pupitres en la sala, la interrelación entre estudiantes y profesores, la obligación de llevar cierto vestuario y de cumplir con ciertas normas internas, etc. Las experiencias negativas entonces se vinculan con el ámbito de lo disciplinario, los horarios y las normas y no con los procesos de aprendizaje, a los cuales no se hace mayor referencia en este punto.

“Que lo dejen ser niño, es buscar una opción donde él pueda aprender pero que además lo dejen ser niño. En los colegios actuales no los dejan, es un sistema militarizado donde deben estar todo el día sentados. Es casi una jornada de trabajo. Él entraba a la 8 de la mañana y salía a las 3 y media de la tarde y estaba todo el día sentado, tenía 15 minutos para ser niño, entonces eso fue (...) todas estas cosas nos llevaron a decir que no, que el sistema de educación actual no es el que corresponde para los niños, los niños necesitan moverse” (E, 2).

Los conceptos centrales que se vinculan con este aspecto conflictivo manifestado por las familias son “pasarle mal”, “no lo dejan ser niño”, “respetar sus ritmos” y “libertad”, entre otros. Por otro lado, emerge de manera recurrente la idea que los niños son etiquetados dentro del sistema escolar, por ejemplo, como el niño “inquieto” o “flojo”, epítetos que, según la visión de estos padres, solo manifiestan la ineficiencia y la incapacidad del sistema educacional para atender a las necesidades particulares de los niños. Además, refieren que consideran estas prácticas como excluyentes y violentas.

“Alcanzó a estar en el colegio casi el primer semestre y después se lo cerraron y ahí decidimos sacarlo mejor del colegio, presentamos las licencias que teníamos del pediatra y lo sacamos del colegio y le empezamos a enseñar en la casa lo que le había faltado aprender en el colegio” (E, 2).

“Francisco lo va a pasar mal y no quiero que lo pase mal, ella [la profesora], también me decía que este sistema no es para él, porque ellas también identifican qué niños sirven para este sistema (...) y qué niños definitivamente no son y el sistema de educación de Francisco, por lo menos el que tenemos en la casa, no sirve para estos colegios. Porque él tiene la costumbre que si le decimos: ‘Francisco, no’, él pregunta el por qué y le explicamos, el porqué de tal cosa, pero en el colegio es no y es no, es tan simple como eso” (E, 3).

Las ideas y conceptos centrales que emergen en la articulación entre sistema educativo-experiencia traumática-bienestar, son búsqueda del “bienestar del niño o niña”, “libertad”, “tranquilidad” y la posibilidad de establecer un vínculo más cercano con la familia.

Finalmente, se encuentra la información que refiere experiencias negativas que pueden ya ser calificadas decididamente como violentas. Aunque todos los participantes que habían estado insertos en algún momento en el sistema educacional formal señalaron alguna experiencia negativa vivida dentro del sistema, sólo algunas de ellas fueron específicamente violentas. En la línea de lo experiencial, este tipo de situaciones son las que actúan de manera más poderosa en dirección de tomar la decisión de educar en el hogar. La violencia es señalada como uno de los principales problemas que aquejan hoy al sistema educativo y en esta medida, se indica como uno de los pilares de la decisión de adoptar el *homeschooling*. Este fenómeno no se entiende solo en sus manifestaciones evidentes, como podría ser el *bullying* y otras formas de violencia física y psicológica, sino que también se argumenta respecto a una violencia estructural, propia del sistema educativo.

“Las malas experiencias de mi hija en el colegio, había violencia que muchas veces uno no aplica lo hacían afuera y pasaba eso con Sarita y también con Tasmyn. En el colegio también sufría violencia, porque para mí violencia también es tratar mal a otra persona” (E, 5).

“El sistema es discriminatorio y antisocial. Militar para los con dinero y carcelario para los sectores pobres” (E, 3).

“El maltrato asolapado en los colegios a los niños” (E, 4).

Motivaciones basadas en las ideas acerca del sistema educacional formal

Finalmente, corresponde el análisis en función de la tercera subcategoría propuesta, que se refiere a las motivaciones basadas en ideas acerca del sistema educacional formal. Estas ideas provienen de las madres, padres y apoderados participantes y pueden ser producto o no de alguna experiencia personal o familiar vivida dentro del sistema educacional.

Enfatizamos que no son juicios o ideas desarrollados con posterioridad a una experiencia, por lo cual corresponde analizarlas de manera independiente a las motivaciones puntualizadas dentro de la subcategoría anterior.

Estos pensamientos se expresan como convicciones, que sostienen en gran medida la decisión de educar a los hijos en casa. En este sentido, es posible afirmar que este tipo de motivaciones se erige como una de las predominantes, según lo que los participantes refieren.

Como primer concepto eje de esta sección emerge la noción de “bienestar”, nuevamente asociada con la formación integral y señalada como un cuestionamiento al sistema educacional, en la medida que se utiliza como parámetro para medir las cualidades del mismo. El logro del bienestar de los niños es el que determinaría la calidad del sistema en tanto tal, más allá del éxito de los procesos de aprendizaje. Asociado al concepto de “bienestar” vuelve a aparecer el de “necesidades”, que esta vez se vincula con las nociones “libertad”, “felicidad”, “plenitud”. Estos conceptos se relacionan estrechamente con la posibilidad de acceder a una educación integral, la que no puede darse en el contexto educativo formal, según los participantes.

“Los colegios tradicionales no cumplen con las necesidades que requiere un niño, porque se ocupan solo de la parte académica y no hay una entrega. Porque no hay tiempo, los profes no cuentan con el tiempo para dedicarse a los niños y entregarles o más valores o herramientas para que el niño empiece a desenvolverse de otra manera (...) no les importa si cambió a un niño e hizo que un niño fuera más feliz, les da lo mismo, lo que les importa que los niños sean unas maquinitas de saber y aparte las horas del colegio son demasiadas, los niños aprenden en 2 horas” (E, 6).

“Nuestra manera de pensar en desacuerdo con el sistema educativo chileno, que nuestros hijos sean felices y plenos, que crezcan disfrutando el aprender sacando todo su potencial” (E, 4).

“Cuando conocí el *homeschool* vi que los niños encajan, porque tienen otra mentalidad. Yo creo que cuando uno elige hacer *homeschool* ellos son libres, porque no son lo que la sociedad quiere, son niños diferentes, se llevan diferente. No hay peleas, no hay disputas, no hay competitividad y ese es lo principal del *homeschool*” (E, 6).

“Bienestar”, “felicidad” se asocian también a la posibilidad de disfrutar el aprendizaje como un proceso significativo e integrador, considerando que la llamada “formación integral” es un concepto multidimensional, que no es abordado de manera adecuada dentro del sistema educacional.

En este caso entonces se alude a bienestar en un sentido amplio, como también a necesidades que trascienden el ámbito de lo cognitivo. Es relevante considerar que, a pesar de que existen algunas posturas entre los participantes que, de modo incipiente, formulan una crítica a las metodologías pedagógicas u otros aspectos vinculados a los procesos de aprendizaje, este punto no constituye uno de los conceptos dominantes dentro de las motivaciones para la elección del *homeschooling* manifestadas por los participantes.

Los aspectos no académicos que la educación implica son los que aparecen de modo recurrente calificados como insuficientes o en carencia dentro de la educación formal. La globalidad del concepto de bienestar también se vincula con la posibilidad de tener “mayores oportunidades”, “de desarrollarse”, “de convertirse en persona”, “de ser único”.

En este sentido, de manera generalizada emerge nuevamente el concepto de “homogeneización”, esta vez como un obstáculo para el desarrollo de las potenciales cualidades que los niños y niñas poseen.

“Por eso buscamos una opción que le permitiera ser persona, eso a grandes rasgos que le permitiera ser una persona única, porque en los colegios que hay ahora hacen niños en serie, tienen todos que saber lo mismo, decir lo mismo, es una educación en serie, nada más que eso, es como el adoctrinamiento para que después en el trabajo (...), es enseñarles cómo ir a trabajar cuando después sean grandes” (E, 4).

“Ya que el sistema educacional tradicional lo considero muy pobre y no integral para los niños” (E, 2).

“No estábamos conformes con lo ofrecido por las instituciones académicas del sur de Chile (...), queríamos darles otras opciones a nuestros hijos de desarrollarse plenamente basándose en sus talentos e intereses y centrar el tiempo en lo que realmente les interese para ser felices hoy y construirse como autosuficientes. También no queremos que nuestros hijos sean mano de una oveja más de la masa, personas manipulables, sometidos y alineados” (E, 6).

La posibilidad de acceder a mejores oportunidades aparece como una motivación fundamental y, a la vez, una crítica al sistema educacional formal. En los planteamientos vinculados con las oportunidades, sí es posible observar contenidos relacionados con los procesos de aprendizaje.

Por una parte, las familias manifiestan que desde su perspectiva el sistema educacional forma para el “trabajo”, es decir, está educando una mano de obra útil y apta para la reproducción del sistema económico, social y cultural. Ligados a esta idea aparecen los conceptos de “niños en serie”, “alienados”, “adoctrinamiento”. En el fondo se hace alusión al disciplinamiento corporal, afectivo, social y cognitivo que la escuela ejerce sobre los niños desde edad temprana. Este argumento constituye una parte relevante de las convicciones manifestadas por las familias como motivantes de la decisión de escoger el *homeschooling*.

Por otro lado, dentro del mismo campo de las “oportunidades”, vinculadas con el bienestar y el desarrollo integral, también se formulan ideas relativas al ámbito de lo cognitivo. Sobre esto en general se afirma que el sistema educativo, tal como tiende a la homogeneización en otros aspectos de la formación, lo hace también en el de los aprendizajes académicos. En este sentido, se promueve la apropiación de contenidos determinados desde una generalidad, que no siempre aporta a los ciclos vitales de los niños y jóvenes.

Por otra parte, los contenidos se revisan según el programa elaborado por el Ministerio o profesor, sin respeto por las formas y tiempos de los aprendizajes de los estudiantes.

“Por ejemplo mapudungun y lengua de señas, cosas que le abren muchas puertas y oportunidades” (E, 3).

“Sarita estuvo un tiempo en el jardín, pero (...), aparte que la trataban mal, yo creo que se aburría porque como ya en la casa hacía muchas cosas, leer, hacer cosas de motricidad, hartas cosas, recortar. Ella iba allá y lo que hacían sus compañeros ella ya lo sabía, entonces cuando todos estaban recién empezando ella ya estaba aburrída” (E, 5).

“Me empecé a dar cuenta que en el colegio ya los niños no están aprendiendo nada” (E, 4).

Las metodologías utilizadas en el sistema educativo, también se manifiestan como uno de los componentes de la crítica formulada por los padres. Algunos de los conceptos que se vinculan con esta opinión son, por ejemplo, “los niños ya no aprenden”, “se aburren”, “el aprender no se disfruta”, entre otros.

En síntesis, para finalizar esta sección, los resultados apuntan a que las motivaciones centrales para la elección del *homeschooling* son las motivaciones religiosas y culturales en articulación con las ideas que los padres manifiestan en relación al sistema educacional formal.

Estos resultados se vinculan de manera directa con el objetivo general de esta investigación y nos permiten establecer un eje motivacional constituido por este grupo de motivaciones que es el que sustenta la elección del *homeschooling* dentro de las familias participantes. Asimismo, las ideas críticas respecto al sistema educacional formal complementan este corpus de creencias y fortalecen la decisión de educar en el hogar.

Esta constatación propone aperturas interesantes para reflexionar en torno al campo de posibilidades que la educación no formal tiene actualmente en el país. Por otro lado, plantea la posibilidad que estas modalidades educativas puedan constituirse en un aporte al sistema educacional formal, en la medida que señalen sus deficiencias y desafíen sus prácticas.

Capítulo V: Conclusiones, Reflexión y Proyección.

Conclusiones

Respecto al objetivo específico 1 (**“Identificar los tipos de familia que optan por el sistema educacional *homeschooling*”**), podemos concluir que los padres que escogen el *homeschool*, en este caso, pertenecen al grupo etario entre los 30 y los 40 años. Por otro lado, en lo que respecta a la caracterización socioeconómica de las familias, todas ellas están dentro de los grupos C1b, C1a y AB, es decir, dentro de los 3 segmentos de mayores ingresos, descritos en la nueva clasificación de hogares (2015), vigente en Chile. Estructuralmente son familias que corresponden a la categoría de Familia Nuclear Biparental según se propone en el marco referencial.

Sobre el objetivo específico 2 (**“Describir las motivaciones que incentivan la elección del sistema educacional *homeschooling*”**), los resultados señalan que las principales motivaciones se encuentran en el ámbito de las creencias religiosas y culturales, dentro de lo cual tienen relevancia los valores y la ética, en primer lugar y, en menor medida, la posibilidad de transmitir preceptos religiosos a sus hijos. Acerca de este tipo de motivaciones es importante considerar conceptos como “modo de vida”, “valores” y “formación integral”, los que articulan los mandatos religiosos con una visión sobre la educación misma. Las familias que no se declararon como religiosas compartían esta opinión sobre la importancia de los valores y la ética dentro de la formación de sus hijos, por lo cual estos conceptos logran articularse como una sintaxis de lo que se considera formativo. Por otro lado, se señala como motivación las ideas que las familias manifestaron acerca del sistema escolar formal, dentro de las cuales es posible observar el desarrollo de opiniones críticas derivadas tanto de experiencias, como también de posturas políticas, expectativas personales y/o aspiraciones manifestadas por las propias familias o que se infieren a partir de su discurso.

Dentro de este tipo de ideas y opiniones se encuentra una visión negativa generalizada, que actúa como principal motor de la decisión de educar en casa. Esta visión se fundamenta en aspectos como la incapacidad del sistema escolar de brindar una formación integral y las pocas oportunidades de desarrollo que ofrece a los niños y niñas.

Por otro lado, esta opinión también se sostiene a partir de la idea que la escuela como institución opera desde la homogeneización y “adoctrinamiento”, que restringen lo particular de cada persona, contribuyendo a que lo diverso se diluya. Finalmente, todos los padres puntualizan en el hecho que el sistema educacional formal impide a los niños vivir una infancia plena, en la que se respeten sus propios ritmos de aprendizaje y sus intereses, y se otorgue prioridad, además, a potenciar el disfrute por el aprendizaje, elemento esencial para el asentamiento de hábitos favorables al estudio en etapas posteriores del ciclo vital. Respecto al objetivo específico 3, (**“Describir las experiencias que motivan la elección del sistema educacional *homeschooling*”**), es posible concluir que las experiencias significativas en este sentido son aquellas que pueden calificarse como negativas y que se han experimentado en el contexto de la educación formal. Entre estas experiencias se mencionan episodios de violencia, problemas generados a raíz de las obligaciones impuestas por las rutinas propias de la institución escolar o el cumplimiento/incumplimiento de la disciplina propia de la educación formal.

Finalmente, en relación al objetivo general de esta investigación (**“Conocer las motivaciones por las cuales algunas familias optan por el sistema educacional *homeschooling* para sus hijos”**), los resultados indican que las motivaciones centrales para la elección del *homeschooling* son las motivaciones religiosas y culturales en articulación con las ideas que los padres manifiestan en relación al sistema educacional formal. Desde allí se constituye un eje motivacional que sustenta la elección del *homeschooling* dentro de las familias participantes.

Dentro de estas motivaciones religiosas y culturales que expresaron los entrevistados en nuestra investigación, los preceptos y credos propios de la religión practicante aparecen en forma secundaria, en cambio destaca la importancia de los valores y la ética como eje principal en la educación de sus hijos, esto se relaciona estrechamente con los hallazgos encontrados en las familias que no se declararon como religiosas pero igualmente compartían esta opinión sobre la importancia de los valores y la ética dentro de su modo de vida y principalmente en la formación de sus hijos. Este eje central formativo en cuanto a ética y valores motivó a estas familias a optar por el sistema educacional

homeschool vinculándose con que el sistema educacional formal no responde a este modo de vida, a sus ideas y aspiraciones para con sus hijos, concibiendo a la escuela tradicional desde una visión más bien negativa, siento este sentimiento aún más profundo en las familias que tuvieron experiencias negativas en sistema educativo formal. Para terminar, podemos concluir que esta visión negativa se refleja en las opiniones que declararon los entrevistados calificando la educación tradicional como homogeneizadora, poco inclusiva y poco respetuosa con los ritmos de aprendizaje individuales de los alumnos.

Reflexiones respecto de las conclusiones

A continuación, se presentan algunas reflexiones generales, en las que se vinculan los objetivos planteados con los resultados obtenidos mediante el análisis de la información recabada.

Sobre el primer objetivo que se formuló en esta investigación, es posible afirmar que los padres que escogen el *homeschool*, en este caso, pertenecen al grupo etario entre los 30 y los 40 años. Por otro lado, en lo que respecta a la caracterización socioeconómica de las familias, todas ellas están dentro de los grupos C1b, C1a y AB, es decir, dentro de los 3 segmentos de mayores ingresos, descritos en la nueva clasificación de hogares (2015), vigente en Chile. Es posible establecer una relación entre las condiciones materiales de vida y la posibilidad de educar en el hogar, aunque ésta no es referida como determinante por los padres participantes. Sin embargo, aspectos como la flexibilidad horaria, el acceso a bienes y servicios y la posibilidad de que uno de los padres (madre o padre) pueda estar varias horas en el hogar, facilitan la experiencia del *homeschooling* según nuestro punto de vista.

Respecto a las motivaciones para escoger esta modalidad, atendiendo a los objetivos específicos 2 y 3 de este estudio, se obtuvieron interesantes resultados.

De manera preponderante las motivaciones expresadas por las familias se vinculan con las creencias religiosas y culturales de los grupos, dentro de lo cual tienen relevancia

los valores y la ética, en primer lugar y, en menor medida, la posibilidad de transmitir preceptos religiosos a sus hijos. Acerca de este tipo de motivaciones es importante considerar conceptos como “modo de vida”, “valores” y “formación integral”, los que articulan los mandatos religiosos con una visión sobre la educación misma.

En este sentido, las familias que no se declararon como religiosas compartían esta opinión sobre la importancia de los valores y la ética dentro de la formación de sus hijos, por lo cual estos conceptos logran articularse como una sintaxis de lo que se considera formativo. Este planteamiento ayuda a comprender por qué este aspecto de la educación es central para los padres y también por qué las principales críticas que se formulan a la institución escolar están relacionadas con esto, más que con el ámbito de lo académico.

Otro de los campos motivacionales que se manifestó poderosamente fue el relacionado con las ideas y opiniones sobre el sistema escolar formal expresadas por los padres. Dentro de esta categoría es posible identificar 2 líneas centrales. La primera, está relacionada con las ideas que se generaron a partir de experiencias negativas vividas dentro del sistema escolar. Dentro de esta línea, se relatan situaciones tales como episodios de violencia u otros que se vinculan con las rutinas propias de la educación formal. Sobre este último ámbito, el elemento que emerge de manera recurrente es una evaluación negativa de la disciplina escolar (horarios, actividades que se desarrollan, restricciones, vestuario, etc.).

La segunda línea dentro de las ideas sobre el sistema educacional es la relativa a ideas y pensamientos propios de los padres y madres, que no necesariamente han surgido a partir de una vivencia en el contexto escolar, sino que pueden vincularse con posturas políticas, expectativas personales, aspiraciones, etc., manifestadas por las propias familias o que se infieren a partir de su discurso. Dentro de este tipo de ideas y opiniones se encuentra una visión negativa generalizada, que actúa como principal motor de la decisión de educar en casa. Esta visión se fundamenta en aspectos como la incapacidad del sistema escolar de brindar una formación integral y las pocas oportunidades de desarrollo que ofrece a los niños y niñas. Por otro lado, esta opinión también se sostiene a partir de la idea que la escuela como institución opera desde la homogeneización y “adoctrinamiento”, que

restringen lo particular de cada persona, contribuyendo a que lo diverso se diluya. Finalmente, todos los padres puntualizan en el hecho que el sistema educacional formal impide a los niños vivir una infancia plena, en la que se respeten sus propios ritmos de aprendizaje y sus intereses, y se otorgue prioridad, además, a potenciar el disfrute por el aprendizaje, elemento esencial para el asentamiento de hábitos favorables al estudio en etapas posteriores del ciclo vital.

Por lo dicho, la elección del *homeschooling*, en los casos estudiados, puede ser interpretada dentro del marco del libre ejercicio del derecho parental a la educación de los hijos, bajo los preceptos religiosos, valóricos y culturales que caractericen a la familia y los que los mismos padres y madres escojan.

Así, el primer pilar de las motivaciones está constituido por las creencias religiosas y la cultura de las familias. Por otra parte, sobre la crítica que los padres hacen al sistema educacional- entendida ésta como el segundo pilar que sustenta las motivaciones de la elección del *homeschooling*-, podemos decir que ésta se basa tanto en experiencias negativas vividas dentro del sistema educacional, como en ideas propias de los padres.

Esta crítica debe articularse con lo planteado en nuestra postura analítica. La sociedad ha sufrido cambios veloces y profundos durante las últimas décadas y se observa que el sistema educativo formal no ha ido a la par de estas transformaciones. En este sentido, la funcionalidad de la institución escolar no ha sido actualizada de forma simultánea a los cambios del siglo XXI.

El grave problema de la calidad de la educación chilena, que permea todos los niveles, se une a la profunda desigualdad social, la que se manifiesta de modo patente en el sistema educacional en la forma de segregación e inequidad en el acceso a una educación de calidad. A estas problemáticas se suman falencias técnicas y metodológicas, sobre todo en el ámbito de la innovación, las que han redundado en una eficacia cuestionable, sobre todo en los niveles básicos de la educación formal. Así lo hemos visto a lo largo de este

estudio, tanto en lo expresado por las cifras de las que se dispone, como en el análisis teórico que desarrollan los autores propuestos.

Estas deficiencias, que pueden ser constatadas en la educación formal chilena, generan descontento y preocupación en muchos padres y apoderados, quienes han visto como un camino esperanzador las metodologías alternativas y la educación en el hogar. Como se ha visto en el análisis motivacional presentado, conceptos como bienestar, formación integral y felicidad son claves para comprender las expectativas de las familias en relación a la educación de sus hijos. Integrando estos 3 conceptos, podemos señalar que se da una relación conflictiva, en la que las expectativas parentales chocan con la incapacidad del sistema educativo nacional para articular métodos, recursos y planificación en función de satisfacer las que se plantean como “necesidades” de la población en edad escolar.

La realidad de la educación formal, sin duda, se ha acompañado del desarrollo de un modelo económico y social desigual, que opera con una lógica de mercado que paraliza a la escuela y la confina a un rol de reproductora de esta lógica. En esta medida, los colegios enfatizan en los contenidos y en el currículum, quedando en segundo plano aspectos como el desarrollo afectivo, emocional, artístico, ético, social, espiritual y cultural.

No se espera, sin embargo, que sea la institución escolar la única que cumpla esta función formativa, sino que pueda convertirse en un complemento del papel ejercido por la familia como agente educador y que no vaya en dirección contraria en este ámbito.

Tanto la pedagogía como disciplina, así como los docentes debemos estar presentes en la discusión y la elaboración de nuevas formas de pensar la educación. La formación integral, más allá del discurso, con una base empírica y social sustentable debe formularse como base dentro de las innovaciones que se propongan.

Esta investigación se plantea como un primer paso hacia la comprensión del fenómeno del *homeschooling*, entendiendo su proyección social y cultural, la que puede ir

en incremento dentro de los próximos años, dado que las contradicciones del sistema escolar continúan agudizándose. El análisis de las motivaciones de esta elección por parte de las familias puede aportar al desarrollo de futuras investigaciones sobre el tema, en la medida que señala algunos puntos críticos del sistema mismo, así como propone una reflexión sobre el concepto de educación, abriendo camino a la elaboración de una nueva conceptualización acerca de la calidad, entendida como un proceso integrador. Sobre esto último, se abre un camino amplio para reconsiderar y repensar cómo la educación informal aporta a la formación integral del ser humano y cómo los procesos formales de educación pueden potenciar su significación positiva y no convertirse en la “parte negativa” de la experiencia educativa. También es importante involucrarse más y ahondar en cuanto al fenómeno en auge de la no inserción de los niños de algunas familias en las escuelas tradicionales por motivaciones religiosas, vale preguntarse: ¿a qué se atribuye este fenómeno?, teorizando acerca de esto, ¿podría deberse a un sentimiento de segregación desde la cultura escolar hacia los alumnos y sus familias pertenecientes a una religión específica?, o es más bien a un efecto de auto discriminación en donde los actores de las entidades educativas no cumplen con las altas expectativas de las familias.

Asimismo, desde la posición de las investigadoras y a la luz de la experiencia de esta investigación y sus resultados, es posible reflexionar acerca de las contribuciones que la educación en el hogar y, en general, las modalidades no formales, pueden hacer a la mejora del sistema formal de educación. Esto podría parecer contradictorio, pero no lo es, ya que a partir de la crítica fundamentada que las modalidades no formales proponen, sería posible integrar reflexiones y prácticas que permitan rediseñar aspectos clave de la educación formal, como, por ejemplo, las metodologías que se utilizan en los primeros años de la educación pre básica y básica, las falencias en el ámbito de la formación afectiva y emocional o el descuido de la educación con respecto a la formación artística, entre muchos otros.

Por último, se plantean desafíos para los profesionales de la educación, quienes debemos conocer este fenómeno creciente, reflexionar sobre el descontento que las familias manifiestan y asumir en qué grado nosotros podemos aportar a mejorar las prácticas pedagógicas, educativas y afectivas dentro del contexto escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALIAGA, L. (2017) Educación en el hogar en Chile. Informe de resultados de la Encuesta Nacional. *Educación XXVI* (50), 7-27
- ALIAGA, L. (2013). Cuarenta años después ¿La escuela ha muerto? *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação* 8 (1), 96-106
- AMENGUAL, G. (2007). El concepto de experiencia: de Kant a Hegel. *Tópicos*, (15), 1-20. Recuperado el 26 de abril de 2018, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1666-485X2007000100001&lng=es&tlng=es
- ARELLANO, J.P. (2001) La reforma educacional chilena. *Revista de la CEPAL* 73, 83-94
- AREYUNA, B., & PANKOVA, V. (2004). *Modernidad y educación*. Santiago: Afefce, Universidad Arcis, Chile.
- ASOCIACIÓN DE INVESTIGADORES DE MERCADO (AIM) (2015) *Cómo clasificar los grupos socioeconómicos en Chile*, AIM: Chile
- BANDURA, A. (1992) *Teorías del aprendizaje social*. Espasa: España
- BELFIELD, C. & LEVIN, H. (2005). *Privatizing Education Choice: Consequences for Parents, Schools and Public Policy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- BENABENT, J.L. (2014) *La patria potestad de los padres en torno al aprendizaje en familia: el homeschooling*. Trabajo Fin de Grado, Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas, Universidad Miguel Hernández, España

CABO, C. (2012) El homeschooling en España: descripción y análisis del fenómeno. Tesis para optar al grado de Doctor en Pedagogía: Investigación e Intervención socioeducativa, Universidad de Oviedo, España

CAYLEY, D. (1992) Ivan Illich in Conversation. Anansi: Toronto

DEDEAUX, R. (2012). An exploratory study on mental health and attitude towards psychotherapy among grown homeschoolers and homeschooling parents, SDE

DELEUZE, G. (2012). Postdata sobre las sociedades de control. Paidós: Barcelona

EDWARDS, V. (1991) El Concepto de Calidad de la Educación. UNESCO: Chile

EROLE, C. (2001) Familia y Trabajo Social un enfoque clínico e interdisciplinario de la intervención profesional. Buenos Aires: Espacio

ESTEVA, G. (2014) “De la educación alternativa a las alternativas a la educación” Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=NTi_Ws6MzDk

FAURE, E. (2003) Aprender a ser. Universitaria.

GAÍNZA, R. (2003). Ideación emergente: nuevas perspectivas en educación. Ediciones Kultrún. Valdivia.

HERNÁNDEZ, R. FERNÁNDEZ, C. BAPTISTA, P. (2000) Metodología de la Investigación. México: Mc Graw-Hill Interamericana

IGELMO, J. (2012). Las Teorías de la Desescolarización, *Cuarenta Años de Perspectiva Histórica. Social and Education History*, 1 (1), 28-57.

KAHN, R. (2010) *Critical Pedagogy, Ecoliteracy & Planetary Crisis*. Peter Lang Publishing. NY

KOONTZ, H. & HEINZ, W. (1999) *Administración, una perspectiva global*. Editorial McGraw Hill

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE [MINEDUC] (2012) *Nuevas Bases Curriculares*. Ministerio de Educación. www.curriculumenlinea.cl

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS [OCDE] (2004, 2010, 2013) *Chile en el panorama educacional internacional: OCDE*

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS [ONU] Center for Family and Human Rights [C-Fam] (2016) *Marriage and Family: ONU*. Obtenido en, <https://c-fam.org/>

PÉREZ, A. (2016) “Homoparentalidad”. Un nuevo tipo de familia. Memoria para optar al grado de Licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales, Departamento de Derecho Privado, Facultad de Derecho, Universidad de Chile

PINEAU, P. (2001) ¿Por qué Triunfó la Escuela? O, la Modernidad dijo: “Esto es Educación” y la Escuela Respondió: Yo me Ocupo. La escuela como máquina de educar. En: IBARRA, B. & PANKOVA, V. (2004) *Modernidad y educación*. Dossier UARCIS

PORTERO, M. (2007) *Gestión por procesos: Herramienta para la mejora de los centros educativos*. Obtenido en <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=139817>

QUINTERO, A. (2004) *Trabajo Social y procesos familiares*. Argentina: Lumen/Hvmanitas.

SANTELICES, T. SCAGLIOTTI J. (2002) El educador y los padres. Estrategias de intervención educativa. Salesianos: Chile

SAUTU, R. (2005) Manual de Metodología, Paidós, Buenos Aires.

SCHMELKES, S. (2001) La Combinación de Estrategias cuantitativas y cualitativas en la investigación Educativa. Reflexiones a partir de tres estudios. Revista Electrónica de Investigación Educativa 3 (2)

SCHMELKES, S. (1996) La evaluación de los centros escolares. Presentación en el Taller sobre Evaluación de Docentes y de Centros Educativos, organizado por el Programa de medios e Instrumentos para la Evaluación de la Calidad de la Educación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura y por la Secretaría de Educación Pública de México, en Cancún, Q.R., México.

SOLANA, P. (1993) Administración de Organizaciones. Ediciones Interoceánicas: Buenos Aires

STRAUSS, A. y CORBIN, J. (2000) Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquía: Colombia

TORANZOS, L. (1996) Evaluación y Calidad. Revista Iberoamericana de Educación 10: 63-68.

LEYES:

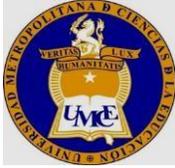
-Ley 20.370, Establece Ley General de Educación, (2009) Biblioteca del Congreso Nacional, Chile. <http://bcn.cl/1uvx5>

-Ley 19.947, Establece nueva ley de Matrimonio Civil (2004) Biblioteca del Congreso Nacional, Chile. <http://bcn.cl/1uw6m>

SITIOS WEB:

- Agencia Calidad de la Educación Ministerio de Educación, Chile.
<http://www.agenciaeducacion.cl>
- Ministerio de Educación, Chile. www.mineduc.cl
- Colegio Virtual “Yo Aprendo”, <https://yoaprendo.cl>
- Colegio Virtual de Chile, <https://www.colegiovirtualdechile.cl>
- Colegio On Line, www.colegioonline.com

ANEXOS



Consentimiento informado

A usted se le está invitando a participar en esta investigación pedagógica. Antes de decidir si participar o no, debe conocer y comprender cada uno de los siguientes puntos. Siéntase con absoluta libertad para preguntar sobre cualquier aspecto que le ayude a aclarar sus dudas al respecto.

El objetivo de la investigación es conocer las motivaciones por el cual algunas familias optan por el sistema educacional homeschooling para sus hijos.

Aclaraciones

- Su decisión de participar en la investigación es completamente voluntaria.
- No habrá ninguna consecuencia desfavorable para usted, en caso de no aceptar la invitación.
- Si decide participar en la investigación puede retirarse en el momento que lo desee aun cuando las investigadoras responsables no se lo solicite-, informando las razones de su decisión, la cual será respetada en su integridad.
- No tendrá que hacer gasto alguno durante la investigación.
- No recibirá pago por su participación.
- En el transcurso de la investigación podrá solicitar información sobre la misma, a las investigadoras responsables.
- La información obtenida en esta investigación-identificación de cada participante- será mantenida con estricta confidencialidad por el grupo investigador

Si considera que no hay dudas ni preguntas acerca de su participación, puede, si así lo desea, firmar la carta de consentimiento informado.

Yo _____, rut _____, estoy de acuerdo en participar en la investigación. He leído y comprendido la información anterior. He sido informado y entiendo que los datos obtenidos en la investigación pueden ser publicados con fines pedagógicos. Convengo mi participación voluntaria en esta investigación.

Firma del participante

fecha



Entrevista semi estructurada

Fecha:

Nombre del entrevistador

Integrantes de la familia:

Edad del padre:

Edad de la madre:

Nivel educacional del padre:

Nivel educacional de la madre:

Ocupación del padre:

Ocupación de la madre:

Nivel educacional del niño en homeschooling:

Sector de residencia:

Renta aproximada:

1. ¿Cómo conoció el sistema educacional homeshooling?

2. ¿Qué lo motivó o motiva a elegir el sistema educacional homeshooling?

3. ¿Cómo llegó usted a tomar la decisión de elegir el sistema educacional homeshooling?

4. ¿Qué experiencias lo motivaron a elegir el sistema educacional homeshooling?

5. ¿Qué experiencias ha tenido participando del sistema educacional homeshooling?