



Universidad Autónoma de Querétaro  
Facultad de Psicología  
Maestría en Ciencias de la Educación

“El hogar por escuela: tendencias de un proyecto educativo”

**TESIS**

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de:

Maestra en Ciencias de la Educación

**Presenta:**

Carolina García Cejudo

**Dirigido por:**

Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas

**SINODALES**

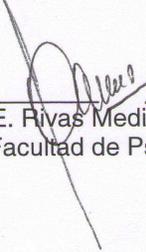
Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas  
Presidente

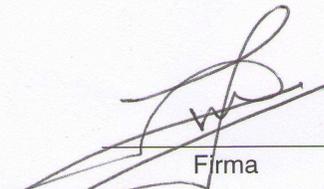
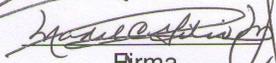
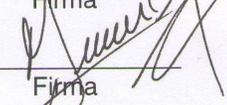
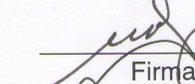
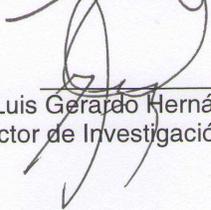
Maestra María del Carmen Gilio Medina  
Secretario

Maestra Sara Miriam González Ramírez,  
Vocal

Maestra María Esther Ortega Zertuche  
Suplente

Maestra María del Carmen Díaz Mejía  
Suplente

  
M.D.H. Jaime E. Rivas Medina  
Director de la Facultad de Psicología

  
Firma  
  
Firma  
  
Firma  
  
Firma  
  
Firma  
  
Dr. Luis Gerardo Hernández Sandoval  
Director de Investigación y Posgrado

Centro Universitario  
Querétaro, Qro.  
Febrero, 2011  
México

## RESUMEN

Esta investigación aporta al conocimiento de *la educación en el hogar* o "homeschooling". Se denomina educación en el hogar a la forma de socialización y educación que llevan a cabo los padres que deciden enseñar a sus hijos al margen de la institución escolar. Con el antecedente de tres décadas de desarrollo histórico en los Estados Unidos de América, actualmente destaca el crecimiento veloz que registra la educación en el hogar en varios países, incluyendo México, donde se realizó la investigación para esta tesis. Aquí se presenta el sustento teórico metodológico de la investigación, así como los hallazgos más significativos. Los hallazgos se sustentaron en la evidencia construida en dos momentos de trabajo de campo: primero se recogió información de cuestionarios aplicados a padres que educan en casa y cuatro entrevistas estructuradas a informantes clave, en el marco de dos conferencias nacionales de educadores en el hogar. En un segundo momento se reunió la evidencia de ocho entrevistas a profundidad a educadores en el hogar, dos entrevistas a profundidad a maestros de un grupo de apoyo, un grupo focal a madres y un grupo focal a adolescentes en Jiutepec, Morelos, México. Se ubica el fenómeno en su contexto histórico y social para luego presentar una caracterización de los educadores en el hogar: el educador tipo dogmático y el educador de tipo individual. Se construyeron los tipos ideales a partir de la relación que los padres educadores en el hogar entablan ante la diferencia, como elemento de su identidad educativa y en el contexto de su vinculación. Para ello se identificaron los sentimientos y afectos con los que expresan representaciones de elementos asociadas a la escuela como ámbito público.

**(Palabras clave:** Escuela, familia, educación, educación en el hogar, sentimientos, socialización)



SECRETARÍA  
ACADÉMICA

## SUMMARY

This research work contributes to the knowledge of homeschooling. Homeschooling is the type of socialization and education carried out by parents who decide to teach their children without sending them to schools. With three decades of historical development in the United States, the rapid growth of homeschooling in several countries, including Mexico where this study was carried out, is noteworthy. This study presents the theoretical and methodological support for the research, as well as the most significant findings. The findings are supported by the evidence gathered at two stages during the field work. First, information was collected through questionnaires answered by parents that homeschool. There were then four structured interviews of key informants within the framework of two national homeschooler conferences. Secondly, evidence was gathered from eight in-depth interviews of homeschoolers, two in-depth interviews of teachers from a support group, a focus group of mothers and a focus group of adolescents in Jiutepec, Morelos, Mexico. The phenomenon is placed within its social and historical context, and then a characterization of homeschoolers is presented – the dogmatic homeschooler and the individual-type homeschooler. The ideal types were created from the relation that homeschooler parents establish considering the difference – as a factor in their educative identity and in the context of their ties. The feelings and affects with which they express representations of elements associated with schools as public spaces were identified.

**(Key words:** School, family, education, homeschooling, feelings, socialization)



SECRETARÍA  
ACADÉMICA

**A mis padres:  
Javier y Alma.  
A mis maestros.**

## AGRADECIMIENTOS

Escribir este texto me significó construir con otras personas, otro texto que ahora llevo inscrito en mí. El proceso de formación que aquí se objetiva lo viví en compañía de personas cuyas acciones, palabras y gestos le dieron fuerza y cauce. Personas con quienes celebro el acontecimiento de la transmisión, a quienes les agradezco su presencia, apoyo y afecto. Mi agradecimiento a:

Javier García Fons, Alma Cejudo Ayala.

Diana García Cejudo.

Luis R. Ibarra Rivas.

Carmen Gilio Medina, Miriam González Ramírez, María Esther Ortega Zertuche, Maricarmen Díaz.

Adrián Piña y familia Alcántara.

Padres y madres educadores en el hogar de la Escuela Berea.

Laura Medina.

Los amigos que se interesaron, leyeron, preguntaron y acompañaron.

Nicolás Panotto por su apoyo en la elaboración de los gráficos.

# ÍNDICE

	<b>Página</b>
Resumen	i
Summary	ii
Dedicatorias	iii
Agradecimientos	iv
Índice	v
Índice de cuadros	vii
Índice de figuras	vii
INTRODUCCIÓN	1
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	2
Descripción del objeto de estudio	2
Descripción del problema	8
Antecedentes	12
Justificación	18
Viabilidad	22
Objetivos de investigación	22
Hipótesis	23
II. MARCO TEÓRICO	24
Socialización	26
Educación	34
Llamados al sentir	44
Vida cotidiana	48
<i>Hábitus, campo e illusio</i>	54
Identidad	58
III. MARCO CONTEXTUAL Y REFERENCIAL	64
La escolarización en contexto	64
Educación y protestantismos	73
Educadores en el hogar en México	79

IV.	MARCO METODOLÓGICO	85
	Punto de partida	85
	Qué interés	87
	Guías de ruta	88
	Prácticas y discursos	95
	La ruta transitada	99
V.	ANÁLISIS DE RESULTADOS	101
	Educador en el hogar tipo dogmático	103
	Educador en el hogar tipo individual	123
VI.	DISCUSIÓN FINAL	134
	Marco de investigación	134
	Discusión metodológica	136
	Discusión de resultados	138
	Conclusiones	140
	Aportaciones principales y horizontes de investigación	142
	BIBLIOGRAFÍA	144
	ANEXOS	148

## ÍNDICE DE CUADROS

	<b>Página</b>
Cuadro 1 Promedio y distribución de la escolaridad en entidades. De la república mexicana, de 1970 a 2000	69
Cuadro 2 Cambios en la escolaridad en la república mexicana y sus entidades, de 1970 a 2000	70
Cuadro 3 Lugar que ocupan las entidades de la república mexicana respecto al promedio de grados de escolaridad de la población de 15 años y más, de 1970 a 2000.	72
Cuadro 4 Relación de fuentes e instrumentos	100

## ÍNDICE DE FIGURAS

	<b>Página</b>
Figura 1	60
Figura 2	101

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo es una investigación sobre la educación en el hogar en México. Por educar en el hogar se entiende el conjunto de prácticas que llevan a cabo los padres que instruyen a sus hijos por su propia cuenta, sin acudir a la institución escolar. El estudio se ubica en el campo de indagación de la sociología de la educación, con información recabada principalmente en Jiutepec, Morelos en el año 2009.

En el primer capítulo se presenta el planteamiento del problema, delimitando el interés de investigación y el referente empírico en particular: los padres educadores que asisten al grupo de apoyo “Escuela Berea” en Jiutepec, Morelos.

En el segundo capítulo se exponen las principales referencias conceptuales que delimitaron el marco de análisis durante la investigación. Se retomó la aportación de sociólogos de la educación y la cultura como Émile Durkheim y Agnes Heller.

En el tercer capítulo se describen algunas características particulares en las que se halla el fenómeno de la educación en el hogar en México y en concreto, los educadores en el hogar que asisten a la Escuela Berea.

En el cuarto capítulo se despliegan las orientaciones metodológicas que se eligieron, así como el trayecto metodológico que se transitó en la investigación.

El análisis de los resultados se halla en el capítulo cinco. En éste se describen dos tipos ideales que resumen sintéticamente las características de los educadores en el hogar: el tipo dogmático y el tipo individual.

Finalmente, en el capítulo seis, se pretende discutir con amplitud la experiencia de investigación, así como las principales aportaciones de este trabajo al campo del conocimiento de la educación.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### I. Descripción del objeto de estudio

Cada familia encierra un mundo de peculiaridades, con todo, la vida regular de los hogares alrededor de la escuela tiene sus puntos en común. Los preparativos previos a la escuela, los gastos que le corresponden, la dinámica escolar, el traslado y finalmente el regreso a casa, pueden diferenciarse por diversos factores; pero finalmente podemos encontrar en común que la escuela es el centro de la vida de la infancia después de su núcleo familiar.

Los actores de la escena que estudio en este trabajo rompen con esa lógica usual: la escuela se desplaza y la familia parece convertirse en el único punto de partida de la vida infantil. Los niños interactúan con sus padres como alumnos en diversas circunstancias. Para los niños, y muchas veces la madre, el día inicia y termina en la casa. Puede que haya algún programa de estudios a seguir, que día con día se lleven a cabo ciertas tareas. Sin embargo, la prioridad de los programas y el reconocimiento institucional se desplaza a la construcción de vivencias formativas que no dejen de lado el ámbito académico. Los padres parecen asumirse como los principales responsables de la formación de sus hijos. Aunque muchas veces relatan algunas experiencias no gratas de la escuela, los argumentos principales que justifican su decisión provienen de la búsqueda de una interacción diferente: más adecuada, sin presiones de grupo; en general, algo mejor para sus hijos. Algunos pretenden propiciar atmósferas que posibiliten una formación moral más sólida, otros añoran una infancia libre de represión, libre del sentido común de las ideas religiosas o ideológicas; no obstante, regularmente tienen en común que miran los beneficios del desarrollo académico alcanzado en sus hijos como una ventaja secundaria respecto al tipo de socialización lograda mediante su forma de educar en familia.

Si bien el día empieza y termina en casa, no siempre se permanece en ella. Regularmente los padres que educan en el hogar acuden a otros espacios

formativos: museos, parques, grupos de campismo (scouts), iglesia, asilos, orfanatos, cursos de música, grupos de teatro, deportivas, etc. Aunque en general se dedican algunas horas diarias al trabajo académico (cuatro horas), se busca que las situaciones cotidianas sean una oportunidad de aprendizaje más allá del horario establecido. Un viaje, por ejemplo, representa para dos niños de primaria, una investigación y tiempo para la observación directa como la geografía, clima, suelo, historia y peculiaridades culturales del lugar. Un viaje puede ser oportunidad para plantear preguntas e ir a la caza de respuestas: ¿Será posible encontrar el tipo árbol que se está estudiando en biología? ¿Qué personajes de la historia mexicana estuvieron en ese lugar? ¿A qué se dedican los habitantes del lugar? ¿Qué costumbres, artesanía, bailes, comida son típicas del sitio? Y la lista de posibles preguntas puede continuar.

Los padres perciben que el niño aprovecha más el tiempo. Al tener un avance académico mayor a lo institucionalmente establecido, se posibilita la disposición de tiempo para dedicarse libremente al cultivo de otras esferas de su desarrollo. Puede investigar y estudiar además de lo programado, según sus propios intereses y con ello, despertar el espíritu de investigación, de aprendizaje autodirigido. Así tengan necesidades especiales de aprendizaje o un intelecto mayor, el promedio del grupo no será una barrera para su desempeño. Esto implica que los padres necesitarán estudiar con ellos, acompañarlos en su formación para finalmente, conforme crece el hijo, observar que él o ella pueda dirigir su propio recorrido. Aunque el niño no está en un grupo, se asume que no está solo: lo que vive con sus padres, hermanos y amigos es una fuente constante de oportunidades de formación en todos los ámbitos.

La edad del niño, el número de hermanos que tenga, significaría una diferencia sustancial en la manera en que los padres tengan que acompañarlos en sus estudios. Las madres se dan cuenta que los hermanos menores aprenden más rápido por el contacto que tienen con su(s) hermano(s) y los contenidos que les corresponden. Incluso algunas veces, revisan los mismos temas juntos. El

interés por leer crece cuando saber y conocer, significa poder participar en lo que hacen o juegan los hermanos mayores. Situaciones que en el terreno escolar son problemas dignos de investigación y preocupación para los educadores, alumnos y tutores, en la educación en el hogar se lidian con otra lógica muy distinta. ¿El niño no ha podido resolver sus ejercicios de matemáticas? Después de las correspondientes explicaciones, tras darle tiempo al niño para que los resuelva, la mamá cree saber lo que está detrás de la omisión, así que cambia los tiempos frente al libro por la tarea diaria de lavar el patio. Una vez que la mamá observa constancia en la nueva tarea, el niño regresa a sus ejercicios que se resuelven en el menor tiempo de lo esperado.

¿Ocho años y no escribe aún? Problema serio en el ámbito escolar: se prescriben consecuencias hacia el mundo interno del niño y más tarde, en su desenvolvimiento académico y social. En lugar de eso, el tiempo se hace relativo en los hogares educadores. No hay prisa para que lea y escriba. Si le cuesta más trabajo que al hermano, tendrá su propio camino que recorrer; no hay un patrón de la mayoría que lo conduzca e imprima. Entre la información, consejos y recursos que los papás educadores se allegan y comparten, existe una serie importante de artículos que sugieren ejercicios alternos para ayudar a escribir: se atiende la motricidad fina y gruesa con tareas cotidianas del hogar, se usa la computadora, juegos con materiales de casa, situaciones incluso afectivas (escribir a un familiar, un amigo) que motivan la escritura. Finalmente el niño escribe. ¿Dislexia? ¿Discapacidad mental? Aunque no deje de llamar atención especial, para los padres hay desafíos mayores. Incluso desconocen la gravedad asociada a los “problemas”. Antes que preocuparse por el resultado académico, habrán de tomar las medidas adecuadas para cada niño; su empeño principal está en conocer al niño, acompañarlo como padres, ayudarlo a desenvolverse en su identidad (quién es) y carácter (cómo ha de dar respuesta a su mundo).

Los padres dicen que al educar más que felicitar los logros (lo cual también realizan), enfatizan lo que el niño es. En la formación se valora por

encima del mérito, el aspecto de la identidad y formación del carácter del niño. El diez o el cinco no significa entonces un motivo de aplauso o regaño. Las calificaciones tienen otro sentido si es que los padres recurren a su aplicación. Lo que evalúan y por consiguiente felicitan está presente en cada hora de su interacción y formación en casa. Las personas a quienes me he referido son mexicanas. Como veremos, éste no es un fenómeno que se haya originado en México; sin embargo, por el crecimiento numérico y transcurrir de su historia, se vive con el sello que hace de este movimiento, algo ya propio.

El editor de un boletín sobre educación en el hogar -publicado para México y otros países de habla hispana-, relata el registro de 1200 hogares mexicanos alrededor de toda la república en el año 2005 y 3,445 en 2009 (Richardson, 2005). Él y otras familias organizan una serie de conferencias de apoyo cada semestre. En el recuento de sus inicios, comparten gustosamente que no tenían la intención explícita de organizarse como lo hicieron, pero al ver la solicitud de apoyo por parte de algunas familias que iniciaban a desescolarizar a sus hijos, se dieron a la tarea de dar pláticas primeramente con unas cuantos padres, para más tarde reunir tantas, que fuera necesario un evento como el que se organiza actualmente. El inicio de las conferencias tal y como se conocen hoy en día fue en 1995, cuando se fundó el ministerio "El Hogar Educador". Las conferencias se organizan dos veces al año: una en el norte del país (Saltillo) y otra en el centro (Atzacmulco). En éstas se observa la asistencia cada vez mayor de familias interesadas en esta propuesta. Entre las pláticas impartidas, se busca proporcionar apoyo a través de conferencias y asesorías para lidiar la interacción cotidiana, mejorar la relación entre padres e hijos y la formación de la familia en varios de sus ámbitos. Asisten familias de estados lejanos y no faltan los padres curiosos que sin ser aún educadores en el hogar, acuden para aprender y probablemente, decidir después por una educación no escolarizada. Algunas familias además de asistir a tales eventos, organizan localmente reuniones con otros padres educadores para compartir experiencias, espacios formativos

(salidas o visitas a museos, por ejemplo) y apoyarse mutuamente en su tarea. Los grupos de apoyo son tan diversos como las características de las familias.

Aunque en esta investigación me referiré en algunas ocasiones a la educación en el hogar como un movimiento social, al tratar de identificar el contexto social y político en el que nace y se desarrolla en términos generales, debo especificar que mi acercamiento lo realizo de manera particular, al caso del grupo de apoyo de padres educadores nominado “Escuela Berea”. Este grupo se reúne en las instalaciones de una iglesia bautista, en Jiutepec, Morelos, en la zona conurbana de Cuernavaca. Este grupo de apoyo a hogares educadores lo integraron familias con niños en edad escolar que van desde el preescolar hasta la preparatoria. Al momento de realizar las entrevistas (2008) este grupo se constituyó de 10 familias.

El martes, día de asistencia a la Escuela Berea, los niños usan uniforme, llevan sus materiales de estudio e inician su día con un tiempo de oración y lectura bíblica, tal como se da por sentado que lo realizan en sus propias casas. Después del “devocional”, los niños se dividen por grupos de edad y se sientan acompañados por alguno de sus padres, alrededor de las mesas dispuestas a su alcance. En cada grupo se abordan los temas que corresponden al programa de estudios de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para sus respectivas edades. Quien asesora es un papá o una mamá que por su profesión u ocupación, están más familiarizados con los contenidos: la mamá que estudió medicina asesora temas de ciencias naturales, el papá que es ingeniero asesora en matemáticas. Una vez que el niño cumple diez años, los papás se proponen aplicarle los exámenes que el Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA) pone al alcance de los niños que no están en un sistema escolarizado regular. Estos son parte del Modelo Nuevo Enfoque de Educación Básica para primaria de jóvenes 10-14 dirigido a todos aquellos niños “que no iniciaron o no continuaron sus estudios de primaria y tienen resistencia, por la edad y la situación social, a reincorporarse a la primaria escolarizada”, según el portal oficial (INEA, 2005).

Esta manera de certificar oficialmente los estudios y obtener los medios necesarios para el reconocimiento por parte del sistema educativo nacional, es uno de los más acudidos por los padres educadores en el hogar. Aunque se enfrentan de manera constante a argumentos contrarios a su decisión por parte de los familiares, maestros o demás autoridades educativas, no soslayan la importancia de las instancias que ejercen autoridad pública en la educación mexicana. Con mucha satisfacción y acaso orgullo, expresan que sus hijos sobrepasan el nivel requerido por los exámenes de acreditación.

A la fecha, los padres no han tenido ninguna iniciativa de organización nacional para buscar alguna alternativa para la certificación de los estudios de sus hijos, sin embargo sí existe la referencia de algunos que de manera individual, presentaron un proyecto de certificación para reconocer los estudios no escolarizados de manera explícita, mismo que se evaluó en algún momento por parte del INEA (Ruvalcaba, comunicación personal, marzo 2006). Aunque legalmente en el ámbito legal se exprese de los padres que deben hacer acudir a sus hijos a la escuela, no ha habido ninguna coerción legal formal ejercida sobre los educadores en el hogar. Los relatos de amenazas hacia los padres no la incluyen, sino sólo la que algunos familiares en desacuerdo les presentan. Llama la atención que a pesar de que la educación en casa es un fenómeno poco conocido, la alta cantidad de familias que reportan practicarla pasa desapercibida por quienes se encargan de la política educativa y los mismos actores de la educación escolarizada.

## **II. Descripción del problema**

A cada cultura y época, corresponde una escuela. Pero pareciera que en el sentido común actual, la moderna, la que hoy invade nuestra noción de lo escolar es sempiterna y acabada. Pese a las diversas expresiones de la educación, aludir a lo escolar es sencillo por la serie de nociones con las que se relaciona; se asoma desde el terreno de lo preestablecido, lo absoluto. Aunque la historia de la escolarización moderna la antecede una diversidad importante de obras pedagógicas en contextos históricos peculiares, la escuela se identifica por sí misma. No sólo se muestra en la percepción de lo que es, sino en los significados de su importancia: escuela equivale a conocimiento y progreso; implica el terreno de cultivo del capital tanto material como cultural que darán movilidad o marginarán a la persona a lo largo de su vida; marca la impronta con la que la infancia deja de ser futuro y toma su caracterización como generación en el presente por las maneras propias de ver el mundo, de apropiarse de la realidad.

El conjunto de construcciones que se derivan de la escolarización se ha colocado en el ámbito de lo socialmente sagrado, al lado de los derechos fundamentales del ser humano; se asocia directamente la escolaridad a la educación en su amplio sentido. También se mira como un logro de la lucha moderna en la construcción de la democracia: se le identifica como un ámbito importante de movilidad, mejores condiciones de vida y participación que derive en representación social y política.

Por la autoridad institucional ganada por la escuela, me llama la atención el conjunto de realidades educativas alternas como la educación en el hogar, que se generan en la misma sociedad que una vez nutrió la importancia de la escuela. ¿Qué refleja este fenómeno de la educación y la época? Considero que tras las formas de escolarización podemos identificar un proyecto pedagógico y por lo tanto de sociedad y perspectiva ético-política que refleje en la misma práctica, las posibilidades deseadas para ser y actuar en la vida. Si bien la tecnología educativa -que facilita la educación virtual, no presencial-, ha acelerado muchos

cambios en la manera de vivir la escolaridad, no deja de persistir la importancia de la escuela como institución madre de los individuos. Siendo tal su importancia, resalta la presencia de familias en México que estén educando a sus hijos por su propia cuenta, sin acudir a la institución formalmente asignada para ello (sean escuelas públicas o privadas).

Ante los padres educadores que asisten a la Escuela Berea en Jiutepec, Morelos, me propongo describir el conjunto de discursos y prácticas educativas relacionadas con la socialización vivida en el contexto de una propuesta de proyecto educativo que se aleja de la institución escolar establecida. Busco identificar las posturas pedagógicas de los educadores en el hogar que sean socialmente significativos respecto a la formación ético-política de los niños, para con ello, interpretar el carácter de la propuesta educativa, en el contexto educativo de México en la actualidad.

Considero relevante el ámbito de la socialización para interpretar nociones y prácticas educativas cotidianas, porque cualquiera que sea la postura ante educación y socialización, podemos hallar una relación estrecha entre ambas. Como la educación implica el espacio de encuentro de distintas generaciones ante la herencia social, histórica y cultural del hombre, el encuentro en sí, es decir, la relación social vivida por los participantes del proceso en un tiempo y espacio, permite expresar la naturaleza misma de la educación. Además, por la importancia otorgada al espacio de convivencia y aprendizaje social escolar, la socialización es uno de los aspectos que genera más inquietud.

Respecto a los niños educados en el hogar, generalmente surgen las preguntas: ¿Con quiénes conviven los niños? ¿Se les forma con “carencias” al no convivir tanto con sus pares como en la escuela? ¿Cómo influye no ir a la escuela en su adaptación y desenvolvimiento social? Es interesante que la inquietud sobre la socialización no sólo es propia de quienes apenas se acercan o informan sobre la educación en el hogar, sino de los mismos padres educadores que otorgan

especial atención a la atmósfera social en la que desean educar al niño. La socialización desde su noción y puesta en práctica permite mirar otros elementos que conforman la educación, como la concepción de infancia, del ser en la educación y de la sociedad ideal por construir.

Más que aportar una evaluación de la socialización de los niños educados en casa en comparación con la escolar, buscaré interpretar de sus características, el ideario pedagógico implícito; y de manera especial, el tipo de formación ética-política en el que encamina dicho proyecto: la toma de decisiones, la perspectiva que se vive y trasmite respecto a los intereses de los diversos grupos sociales en la construcción de lo “público” y los roles del Estado, desde la referencia de la decisión de no acudir a una institución legítima, legalizada y de tanta importancia actual como la escuela.

La socialización es entonces, el espacio en el que distingo la oportunidad de estudiar otros ámbitos más amplios que puedan caracterizar esta propuesta y significarla educativa y socialmente. Si bien hay un sin fin de orientaciones desde la sociología y la psicología sobre la socialización, considero importante definir los aspectos que en este acercamiento inicial puedan ser útiles para abordar el problema de la mejor manera.

El niño se distingue y reconoce con personalidad propia a través de una serie de vivencias con las personas que le rodean: sus padres, hermanos, familiares o tutores. Una vez que el niño logra enunciar sus primeras palabras, inicia la distinción de lo que le es propio, de lo que piensa y siente respecto a los demás y de sí mismo. Al construir una respuesta cada vez más completa a la pregunta ¿Quién soy yo?, expresa su identidad y la manera peculiar en que la concibe. La elección de educar en el hogar puede ser un reflejo de la manera en que se conciben a sí mismos los padres, como familia dentro de cierto grupo social así como también la relación que eligen tener respecto al “otro”. Una vez que caracterice de manera general el movimiento de la educación en el hogar en

el contexto de México, será interesante discutir la formación de la percepción del niño de sí mismo como sujeto en la sociedad que le rodea, y en relación con la definición de los espacios públicos.

A medida que el niño construye su identidad y se distingue de los demás, puede también identificar la personalidad, emociones, necesidades e identidad del otro. Al reconocer esta diferencia, puede desarrollar la comprensión emocional o la capacidad que le permite tener respuestas en función de la condición y necesidades de los demás: la empatía. Además, de acuerdo a las características de la interacción en el hogar y en general del movimiento social que se construye al educar en casa junto con otras familias, pienso que es relevante reflexionar sobre la capacidad generada mediante esta formación para crear vínculos sociales y para ser partícipe en la construcción de un *ethos* de comunidad, en la que las relaciones se impulsen por la preocupación por el otro, más que el premio exclusivo del bienestar particular.

Por otra parte, la manera en que se busque involucrar al niño en las decisiones familiares y sobre su propia educación y vida cotidiana, nos pueden indicar también la concepción que se tiene del niño, lo que se espera idealmente y el resultado de esta formación. Al estar en casa y tener la posibilidad de negociar lo que en la escuela no es negociable, se espera que se presenten condiciones de formación diferentes y tal vez, un tipo de participación diferente. ¿Cómo decide el niño ante la definición de los tiempos, espacios, contenidos, y fuentes durante su proceso educativo? ¿Cómo se definen las reglas del juego y qué tipo de respuestas tienen los niños ante la autoridad que éstas representan? En cuanto a la forma de conducirse políticamente, también las características del microespacio podrían aportar datos que se relacionen con las características de educar en casa como movimiento social más amplio en el país. ¿En qué contexto social y político surge la propuesta? ¿Cómo se desencadenan las sucesivas decisiones sobre educar a los hijos en la propia casa? ¿Qué significados adquieren en la historia de la educación en México y las características del contexto actual?

Al conocer las nociones de los padres educadores sobre la socialización ideal para sus hijos, las prácticas educativas regulares que den cuenta de la identidad, la empatía y la manera en que se forma la toma de decisiones en el niño; buscaría el conjunto de fines trascendentes de la educación y la manera en que su socialización perfila socialmente a los niños ante su posibilidad de participar, tomar decisiones y pronunciarse ante las instituciones establecidas. En otras palabras: Ante las características de interacción identificadas ¿Qué respuestas sociales se esperarían de los niños educados en casa? ¿Qué tipo de participación y postura política se perfila desde sus características de socialización en la educación no escolarizada? ¿Cómo se relacionan estas características con el contexto en el que nace el proyecto colectivo mexicano de educar en casa?

### **III. Antecedentes**

Le educación dirigida de manera exclusiva por los padres está presente desde antes de la época moderna y en muchas sociedades; antes de la institucionalización escolar, la instrucción impartida por los padres no era novedad. Durante siglos, el acceso al conocimiento y su producción estuvo limitado. No se contó con algún sistema público que posibilitara la alfabetización como un derecho social, y los padres de familia llevaron a cabo esfuerzos individuales y privados para educar a sus hijos. Esto lo encontramos en México expresado por la presencia de “tutores” en las familias pudientes, o por órdenes religiosas que desde el orden de lo privado transmitieron como inseparables la cuenta guarisma, el deletreo y el catecismo. Aún los primeros esfuerzos de masificar la educación en México fueron emprendidos en su mayoría por iniciativas eclesiales o privadas, t como la Compañía Lancasteriana a finales del siglo XVIII y durante el siglo XIX. Para lograr el proyecto educativo de la nueva república mexicana, se llevó un siglo de luchas hasta que en el siglo XX, tras la promulgación de la Constitución de 1917, quedó sentado el carácter laico, gratuito y público de la educación; con ello, se reconoce al Estado como el responsable de garantizar la educación de los mexicanos.

En los estados norteamericanos surgen tanto las iniciativas como las ideas centrales que hacen de educar en casa un movimiento colectivo después del proceso moderno de escolarización (Stevens, 2001: 4). Hasta antes de la guerra civil norteamericana, la instrucción en el hogar era una práctica común. Incluso las primeras leyes requerían la enseñanza por los padres y por maestros. No es sino hasta 1852, en Massachussets, que comienzan las leyes que obligan a ir a la escuela; con éstas, no enviarlos hijos a la escuela formal traía consigo una sanción formal. Así que en la medida en que se conformó el marco legal, se disminuyeron los roles de los padres (Nemer, 2001:2). Hubo casos de niños educados en casa que aún persistieron después de la institucionalización de la escuela, pero sólo en situaciones especiales en que imperó aislamiento geográfico; las prácticas particulares de algunas comunidades religiosas que de por sí se mantienen al margen del resto de la población como el caso de los Amish; por las condiciones de trabajo para el caso de las ocupaciones itinerantes como los militares o misioneros (Basham, 2001:5; Isenberg, 2002:5; Nemer, 2002: 3).

De la bibliografía revisada encuentro que se identifican, en general, dos orígenes de argumentos racionales que alimentaron la oposición al supuesto común del valor de la escuela, y convencieron sobre las ventajas de educar a los hijos en casa.

Primero. La inconformidad y crítica institucional que se generó en el seno del movimiento contracultural americano. En la década de los sesentas, éste tocó el ámbito de la educación al impulsar varios intentos de reformas escolares, así como un conjunto de alternativas que incluían las “escuelas libres”. Se renovaron ánimos para la militancia política en la atmósfera de la izquierda liberal, y también un rol diferente para la educación en la promoción de cambios sociales. La protesta contra lo establecido, los esquemas rígidos de autoridad y la ineficiencia de la burocracia fueron las tónicas de la reflexión de John Holt e Ivan Illich.

Después de haber buscado reformas escolares durante la década de los sesentas, de trabajar en proyectos de educación alternativa y de tratar de explicar el fracaso de los niños en su trayecto escolar; John Holt argumentó que la capacidad natural e innata de los niños para aprender se sofoca con la escuela por sus mecanismos burocráticos de operar que incluyen estandarización, un currículo rígido y el ejercicio jerárquico y opresor de la autoridad. Holt desarrolló a través de sus ensayos y publicaciones las siguientes ideas que serían claves para la educación desescolarizada:

- a) Los niños aprenden de manera inherente y natural. En la naturaleza del niño está el ser inquisitivo, observador.
- b) Lo que explica los niveles de aprovechamiento tan variados de los niños no son sus diferencias en habilidades sino el ambiente escolar que genera la competencia y la búsqueda constante de méritos (calificaciones, honores, etc).
- c) Existe una conexión entre la escolaridad convencional y el carácter opresor del Estado moderno.
- d) Los niños y padres deben ser “desescolarizados” (unschooled) para que el aprendizaje autodirigido se desarrolle de manera natural, así como también la autonomía y las particularidades únicas e individuales de cada niño.

(Stevens, 2001: 35-37).

John Holt no sólo enunció sus ideas sino también se convirtió en un promotor y consejero clave de la educación desescolarizada. Desde 1977 fundó “Growing without Schooling”, una revista bimestral que expuso sus ideas educativas y buscó apoyar la labor de las familias que se apropiaron de esta perspectiva (Lyman, 1998:2).

Ivan Illich también denunció la escuela como un espacio de producción de ciudadanos obedientes a favor del sistema social. En la misma tónica de denuncia al Estado moderno, pero sin argumentos desde la naturaleza del aprendizaje infantil, Illich aseguró desde sus escritos que:

“La escuela parece estar eminentemente dotada para ser la Iglesia Universal de nuestra cultura en decadencia... La escuela sirve eficazmente como generadora y sostén del mito social del progreso debido a que posee la estructura de un juego ritual de promociones graduales.. La universidad moderna ha alienado su oportunidad de proporcionar sencillamente un marco para encuentros autónomos y anárquicos, orientados pero no planificados, entusiastas. En cambio, ha elegido convertirse en gerente de un proceso que fabrica los productos llamados investigación y docencia” (Illich, 1971).

Bajo la mirada de Illich la escuela debe eliminarse si se pretende cambiar la sociedad por el soporte que ésta da a la estructura de las relaciones sociales, económicas y sobre todo políticas. Liberar al individuo de opresión implica desde su perspectiva, liberarlo de instituciones como la escuela. Así, la motivación en común entre Holt e Illich es la búsqueda de libertad. Aunque Holt parte de la búsqueda del aprendizaje autónomo e Illich de la búsqueda de una sociedad libre, los dos coinciden en descartar la educación institucionalizada para lograr ambas metas relacionadas. Por el desencanto del papel de las instituciones, la importancia de la libertad y el supuesto del aprendizaje natural, este conjunto de argumentos se asocia en cierta medida con la pedagogía naturista de Juan Jacobo Rousseau (Isenberg, 2002: 5).

Segundo. En el mismo contexto de la reforma escolar de los años setentas, pero fuera del seno progresista, Raymond Moore y su esposa Dorothee también dieron argumentos importantes que ayudaron a legitimizar y llevar a la práctica la educación en el hogar. Como investigadores educativos y rodeados de un equipo más amplio de colegas (en el Departamento de Educación de E.U.), se interesaron en estudiar desde el lenguaje del desarrollo infantil, los niveles mínimos de madurez del niño para poder afrontar las condiciones físicas, psicológicas y sociales del entorno escolar. Después de sus hallazgos y reflexiones, acompañados de una larga bibliografía, concluyeron que la rutina diaria de la escuela y en general las condiciones escolares son agrestes para los niños antes de los 8 e inclusive hasta los 10 años. Encontraron que algunos problemas de desarrollo como la hiperactividad, la miopía y la dislexia son generalmente, el resultado de enfrentar al sistema nervioso prematuro del niño al

conjunto de tareas tradicionalmente escolares (Lyman, 1998). Desarrollaron un indicador conocido como “nivel de madurez integral” (integrated maturity level: IML) y establecieron un parámetro con el que se pudiera indicar el tiempo preciso en que los niños se encontraban físicamente equipados para la instrucción formal. Al ser tan individualizado el IML, los niños tendrían diferentes tiempos de madurez y por tanto, diferentes edades propicias para la educación formal (Stevens, 2001:38).

Llegado el momento -al igual que Holt- Raymond y Dorothee Moore, dejaron de lado la reforma escolar para impulsar la educación en el hogar desde sus propias organizaciones (Hewitt-Moore Research Foundation). Con éstas, la pareja proporcionó apoyo, asesoría, servicios de currícula para educar en el hogar y otro punto de encuentro para las familias que decidieron educar a sus hijos por sí mismos. El enfoque de los Moore tuvo sus peculiaridades; a diferencia de Holt, los niños no son seres autónomos. Ambos instaron a proteger al niño pero Holt del autoritarismo y lo que atenta a su derecho de autodeterminación; mientras que para Moore la protección debía ser por la fragilidad de los niños ante los métodos inadecuados que se usan en la escuela. A partir de las diferencias con las que se generan y desarrollan ambos enfoques, la historia de los educadores en el hogar habría de caracterizarse por generar una gran complejidad y acaso fraccionamiento de los grupos que la integraron (Stevens, 2001:37).

Curiosamente, la manera en que el movimiento se extiende y el contexto que lo impulsó durante los años ochentas (más conservador y religioso que progresista), ofrece un conjunto de oportunidades de investigación sobre el carácter y futuro del movimiento. La investigadora Kariane Mari Nemer (2002) resalta que para la magnitud y relevancia que ha alcanzado la educación en el hogar (o centrada en el hogar) en los Estados Unidos, el estudio académico no le ha dado la importancia que merece. Uno de los impedimentos más claros para realizar un acercamiento académico, es la falta de bases de datos representativas que permitan conocer mejor la diversidad y complejidad de las familias que

educan en el hogar. Stevens señala que lo existente sólo son aproximaciones que distan de ser conteos precisos, pues los censos e instrumentos de encuestas nacionales en el caso de Estados Unidos, han fallado al no lograr distinguir las diferentes modalidades educativas. Indica además que la falta de interés académico por estudiar el movimiento se puede dar por distintas razones: porque quienes educan en casa retan la experiencia de las autoridades escolares; porque muchas familias son profundamente religiosas o porque los padres educadores no se interesan en la reforma de la escuela. De acuerdo a Stevens (2001:11): “la pintura que se tiene de este movimiento es impresionista, aunque no por eso inútil”.

Sin embargo, existen estudios que dan luz sobre las preocupaciones principales: las características de los educadores en el hogar en los E.U, las motivaciones para desescolarizar a los niños y los resultados tanto académicos como en la socialización de este tipo de formación. Los estudios que se han hecho en los Estados Unidos son principalmente de tres fuentes: aquellos realizados por instituciones u organizaciones promotoras de la educación en casa (Home School Legal Defense Association: HSLDA y National Home Education Research Institute: NHERI), los estudios oficiales del Departamento de Estado de los Estados Unidos y algunas investigaciones realizadas por académicos preocupados de manera particular por los procesos relacionados con la política pública, la privatización y la democracia.

En México no hay una historia reconstruida que describa cómo creció colectivamente la iniciativa de educar en el hogar. Por lo pronto, la única referencia es que los primeros hogares educadores nacen durante los años ochenta. Algunos de aquellos padres de familia actualmente son promotores de la educación en casa y sus hijos ya son adultos (B: 2004, Jiutepec, Mor). En México la literatura y el trabajo de investigación sobre la escuela en casa son escasos. En el año 2002, la escuela ENEP Acatlán abrió para la “Cátedra Vasconcelos” el tema de “Escuela en Casa” y agrupó un conjunto de investigadores educativos que

aportan datos significativos sobre las familias mexicanas que han desescolarizado a sus hijos. Sin embargo, el trabajo es descriptivo; no existe un esfuerzo de sistematización de los datos que se presentan, ni de las acciones vividas por las familias que adoptan en la actualidad la desescolarización. En ese tenor descriptivo se tiende a evaluar las ventajas y desventajas de la alternativa, y en especial a asociarse con la viabilidad como propuesta para los niños con necesidades educativas especiales (Ochoa, 2002). No obstante, existe un vacío sustancioso en la investigación y reflexión sistematizada; carencia que por cierto, invita a la investigación.

#### **IV. Justificación**

En la medida en que se estudien y reflexionen las diferentes expresiones de la educación, podremos tener mayores posibilidades para incidir en ésta. La poca o nula sistematización de la educación en el hogar apremia una mirada crítica y reflexiva para aumentar las posibilidades para ser sujetos activos en la historia de la educación y en lo particular, en México.

En este sentido, si en los últimos años ha crecido el número de familias que educan en el hogar, será necesario en determinado momento, que se asuman posturas y se tomen las decisiones que correspondan desde los distintos ámbitos y niveles: desde la legitimidad que otorga el reconocimiento generalizado (padres de familia, maestros, medios masivos, *vox populi*), hasta la creación de marcos legales específicos que reconozcan (o no) la presencia de tales espacios alternos de escolarización. Por ello, no sólo será necesario conocer la existencia de la educación en el hogar, sus características y resultados sino también los procesos que se viven al interior que puedan diferenciarse del ámbito escolar institucional y las condiciones que aporta a la realidad educativa.

Stevens (2001:33) identifica en su investigación que en el desarrollo del movimiento de educadores en casa en los Estados Unidos, hubo una transición importante: de ser un fenómeno aislado, se convirtió en otro asunto generalizado

más. En esta transición que llevó aproximadamente dos décadas no sólo fueron importantes los argumentos presentados por los diferentes actores del movimiento, sino también: el conocimiento que éstos tuvieron de su propia cultura, el papel legitimador de los medios y las propias características de descentralización del sistema educativo norteamericano. Actualmente la regulación de la educación en casa varía en cada estado de la federación Norteamericana. Existen los que tienen una regulación baja y no requieren que los padres tengan contacto con el Estado para dar cuentas de su labor educativa (41 estados); los estados con una regulación moderada, en la que se solicita a los padres el envío de notificaciones, calificaciones de exámenes y evaluación profesional del progreso del estudiante; y finalmente, aquellos estados cuya legislación es más estricta y se piden informes que ponen en cuestión la autoridad de los padres para enseñar a sus hijos, así como el cumplimiento de las leyes y la aprobación del currículo por parte del Estado mediante visitas periódicas o pruebas estandarizadas (Basham, 2001: 5).

Al caracterizar el movimiento de la educación en el hogar en nuestro país, tendremos la oportunidad de reflexionar su posición en el trayecto probable hacia su legitimación y acaso, regulación. En esa oportunidad es posible aportar desde la investigación, los elementos que permitan prevenir o alentar los efectos de este fenómeno que vayan más allá del ámbito individual o familiar. Tanto Michael Apple (2000) como Kariane Nemer (2002) ubican este fenómeno como un elemento más dentro del conjunto de fuerzas sociales, políticas y económicas mayores que se han posicionado como dominantes, al menos en los Estados Unidos: el nuevo bloque hegemónico que incluye a neoliberales, neoconservadores y populistas autoritarios. Ambos investigadores previenen de los efectos de la privatización de la educación en los cambios de la política pública y sus consecuencias en la distribución de los recursos públicos destinados a la educación.

Michael Apple expone su preocupación de hallar el movimiento norteamericano “home-schooling” asociado a la “modernización conservadora”,

que en términos de la política social-educativa implica reducir la democracia a un conjunto de prácticas de consumo; la ciudadanía al individualismo consumista y en general, el planteamiento de políticas estructuradas sobre el resentimiento, miedo al “otro”. Plantea que:

“el movimiento hacia la educación en el hogar refleja el crecimiento de la privatización de la conciencia de otras áreas de la sociedad. Es una extensión de la “sub-urbanización” de la vida diaria tan evidente a nuestro alrededor. En esencia, es equivalente al encierro de las comunidades y de la privatización de los vecindarios, la recreación, los parques y muchas otras cosas. Provee una “zona de seguridad” tanto física como ideológica” (Apple, 2000:8).

Aunado a la fragmentación del sentido comunitario que señala Apple, la educación en el hogar refleja cómo se ha trasladado a más ámbitos la idea de que el Estado ya no es más la entidad “legítima y neutral” en defensa del bien común, por lo que se suscita desconfianza y recelo de que la moralidad del “otro” se esté imponiendo en el “nosotros” a través del sistema escolar público. Una de las consecuencias “escondidas” de la crítica conservadora hacia las instituciones públicas en las que se incluye la escuela, señala Apple, es el crecimiento de movimientos contrarios al pago de impuestos; sobre todo aquellos quienes han elegido llevar a sus hijos a escuelas privatizadas, mercantilizadas; de tal manera que no están en disposición de pagar impuestos para sostener la escolarización destinada a “los otros”.

Kariane Nemer (2002: 17) muestra su interés de investigación centrándolo en el impacto de la educación en el hogar sobre la equidad educativa, el acceso y la democracia. Cuestiona el destino de los ideales comunitarios pues de verse incrementado el número de padres que “filtran la voz de la sociedad en la educación de los niños”. Se cuestiona sobre los efectos que traerá consigo en los procesos democráticos que atañen al país. Tomando en cuenta que los anteriores planteamientos se realizan en el país de origen del movimiento, sería interesante discutirlos ubicados en nuestro contexto y no dejar de lado la coyuntura de la política pública educativa de México en una etapa de creciente relación con los fenómenos globales.

Ante los distintas fuerzas de la época que han modificado la dinámica de lo escolar, es necesario dirigir nuestra atención a los sustentos del proceso de escolarización moderno para redefinir, replantear, mejorar el ámbito de lo que implica la institución escolar, de acuerdo a nuestra posición en la historia y posibilidades de incidencia. Es posible que la educación en el hogar pueda reflejar aspectos significativos del contexto que vivimos y también, mediante su acercamiento y reflexión, aportar a la educación “no formal” y “formal” (a la educación en su más amplio sentido), como proceso de una comunidad, de carácter eminentemente social. La investigación presente puede ser útil para incentivar otras inquietudes de investigación de la educación en el hogar. Considero que este fenómeno ofrece la potencialidad de generar muchas y diferentes posibles aristas de estudio. Para quienes investiguen sobre el desarrollo cognitivo, será interesante ahondar sobre los procesos relacionados con la iniciativa de los padres de buscar desarrollar el aprendizaje autónomo de sus hijos; en la discusión sobre el currículum, los procesos en los que se han implicado los padres en su intento doble de personalizar los aprendizajes, y asegurar que sus hijos no quedan cortos respecto a los contenidos de enseñanza oficialmente prescritos; acaso también pudiera plantear nuevos cuestionamientos y señales para adecuar las prácticas educativas y contenidos de la educación pública mexicana a las necesidades y contextos particulares de los niños de nuestro país.

Como docente en formación considero que se justifica investigar la educación en el hogar e indagar sobre los procesos de socialización y las nociones constituyentes de todo proyecto pedagógico, sobre todo, porque el contexto social de la educación al interior del aula siempre estará ligado a los macro procesos que vivimos en cada uno de los ámbitos de la vida humana. De manera particular, me interesa la búsqueda de nuevas posibilidades en la construcción de marcos pedagógicos y en concreto, prácticas educativas que constituyan si acaso, un breve y pequeño espacio de esperanza como seres humanos. El “quehacer” del docente, la iniciativa de ser formado en y para la

formación de otros, nunca ha quedado concluido en una lista de pasos a seguir, así como tampoco la construcción de las instituciones de las que somos participantes pero sobre todo, posibles sujetos activos.

## **V. Viabilidad**

La mirada a la vida cotidiana a los hogares educadores se posibilita por la disposición de sus integrantes. La interacción que he tenido con los hogares educadores ha sido amable, cordial y en particular, al conjunto que integran la Escuela Berea en Jiutepec, Morelos. Al ser un espacio que sólo requiere la presencia de sus integrantes una vez a la semana, facilita el trabajo individual con cada familia durante los días que restan de la semana.

Respecto a la revisión bibliográfica, considero que ante la presencia mínima de bibliografía sobre el tema en México, no es indispensable ahondar en la revisión de la literatura norteamericana sino en los aspectos básicos, que se relacionan con el marco teórico-metodológico de este ejercicio de investigación.

## **VI. Objetivos de investigación**

- Identificar los sentimientos, ideas y prácticas del proceso socializador y educativo que viven los hogares con relación a las características de las tendencias hacia la particularidad o individualidad.
- Identificar y describir ideas, sentimientos y prácticas de los educadores en casa relacionadas con los elementos de un proyecto pedagógico (ser en la educación, concepto ideal de sociedad, fines trascendentes de la educación, medios para educar, etc).
- Interpretar el proyecto educativo que pueda subyacer a la educación en el hogar de las familias entrevistadas.
- Caracterizar y contextualizar las prácticas educativas de las familias que educan en sus casas con el apoyo de la Escuela Berea, en el contexto de la educación en México.

## **VII. Hipótesis**

La socialización en el proceso de educar en el hogar no está acotada al campo doméstico pero son los padres quienes la definen y conducen de acuerdo a las ideas concebidas desde su contexto particular. La educación en el hogar puede entenderse como una expresión importante de la privatización educativa, de la fragmentación ideológica de la sociedad y por tanto, de un resultado y catalizador de la desintegración de sus miembros en tanto se cuestiona y relativiza el valor de los acuerdos colectivos asociados al Estado.

No existe un planteamiento pedagógico único de la educación en el hogar. Lo que postulan los padres educadores se integra de diferentes planteamientos que sostienen una noción esencialista de la educación y desconocen las relaciones entre el contexto social y la práctica educativa. En este sentido, sobresale el carácter ideológico de la educación en el hogar, que en México, aparece como una resonancia del auge político del neoconservadurismo norteamericano a través de grupos religiosos minoritarios.

## MARCO TEÓRICO

No es posible mirar las cosas sin lente previo. Menos aún en el oficio de investigar. La pretensión de investigar implica en sí misma que el investigador observe desde lo más lejos posible del sentido común. Por ello, en este apartado presento las herramientas teóricas que me auxiliaron para mirar el fenómeno del que se ocupa este trabajo. Describo la forma del lente con el que observé y llegué a las conclusiones de esta tesis.

De acuerdo al problema de investigación desarrollado en el anterior capítulo, me concierne la urdimbre de formas de vinculación con las que los padres se asumen en el mundo, con las que entablan relación respecto a los demás y respecto al contexto que les rodea. Parto de los discursos con los que representan las formas de vinculación para interpretar, en el caso de haberla, una propuesta educativa que les identifique en el contexto de la educación en México.

Antes de que se viva cualquier relación educativa, existe entre los hombres, la característica de vinculación que nos evidencia y constituye como seres sociales. En ese potencial de vinculación, la socialización es un proceso elemental y emblemático de las instituciones que hemos construido a lo largo de la historia. En y por medio de las instituciones sociales, se marca con mayor influencia la impronta peculiar de la forma de vincularse entre las personas y con las que se desarrolla su ser social.

Retomo de Agnes Heller (1977, 1999) algunos elementos de su teoría de los sentimientos para sustentar conceptualmente el proceso de socialización por varias razones: debido a la importancia de la socialización en el papel de la familia y la escuela (las dos instituciones relacionadas con este trabajo); porque la socialización se relaciona de manera estrecha con la educación, y porque los educadores en el hogar asignan una importancia especial al papel de los sentimientos y los afectos en el proceso de socialización. Como veremos más

adelante, la perspectiva teórica de Heller reconoce la esfera del “sentir” y le dedica un esfuerzo específico en su armado teórico.

Para abordar la clasificación sentimental que propuso Agnes Heller en su teoría, dedico un apartado a los “llamados al sentir” como una de las dimensiones de mayor importancia del proceso de socialización, y en tanto sea socialización intencionada, a la relación educativa. También conecto algunos elementos teóricos, para luego encontrar relaciones entre las características de la formación sentimental -como aspecto relevante de la socialización- respecto a las formas de relación con la autoridad y los demás, a través del espacio público de la escuela y la familia.

Para identificar la trascendencia de los fines educativos que los padres educadores pudieran proponer en sus discursos y prácticas, retomo también de Agnes Heller la noción de vida cotidiana y de aporte genérico a través de las reflexiones teóricas con las que ella enmarcó las formas de vinculación sentimental de los hombres con tendencia hacia la particularidad o la individualidad.

Porque una de las inquietudes que mueve este trabajo es propiamente sociológica, y porque trato de aprehender la dimensión social de un fenómeno particular -que seguramente ofrece otras formas de abordaje-, retomo la discusión sobre límites y significados de la educación como fenómeno social con la aportación que Emilio Durkheim legó a la sociología (1992, 2003). Y dado que Durkheim concibió y enfatizó la educación como un fenómeno socialmente construido, el enlace conceptual que ubico entre su perspectiva de la educación y el discurso recogido de la vivencia al educar en casa, es la socialización.

Me auxilio del soporte de los elementos teóricos que desarrolló Pierre Bourdieu (1997, 1999, 2007) sobre la educación y el modo de interactuar entre los

individuos dentro del mundo social. *Habitus*, *campo* e *illusio* son elementos importantes que forman el cauce conceptual de esta investigación.

Finalmente, con la preocupación ya evidenciada sobre la esfera íntima de los protagonistas de este trabajo, me auxilio de algunos elementos de la teoría de Heidegger (2008) y las representaciones sociales para sintetizar en la categoría de identidad, la obra conjunta entre los padres educadores y los niños que en constante construcción, puede revelar la relación que adoptan respecto de sí mismos y respecto los demás. ¿Cuál es la identidad educativa de quienes educan en casa? ¿Cómo se representan a sí mismos? son cuestionamientos rectores que guían los textos de este marco teórico.

## **I. Socialización**

En la relación del ser humano con el mundo hay una impronta recíproca. El mundo (medio ambiente y sociedad) es la fuente de referencia inmediata del que los hombres pueden hacer propio todo aquello que sea necesario para asegurar tanto la supervivencia individual como de la especie; por otra parte, el mundo y el medio ambiente también son destinatarios de la influencia y la capacidad de transformación de los hombres.

De acuerdo a la concepción de Agnes Heller (1999), el ego es el proceso de solución que los hombres dan a lo largo de su existencia a la antinomia entre la esencia muda de la especie y el carácter propio de la especie. Por la esencia muda de la especie, se refiere al sustrato orgánico que se hereda generación tras generación a través del código genético; al conjunto de las características biológicas con las que se reconoce físicamente un ser humano. Por carácter propio de la especie se entiende al conjunto de prácticas sociales -como el lenguaje-, los medios con los que la humanidad se vale para transformar incluyendo lo que crea, produce y objetiva; es todo el legado externo al cuerpo tras el nacimiento: el legado social y cultural que los hombres construyen y para que un recién nacido a través de la socialización y la educación se humanice.

A través del proceso de socialización el recién nacido se enriquece, humaniza y genera su potencial de contribución a la historia y sociedad de la que aprende a considerarse parte y en la que puede permanecer con una relación cambiante. El proceso de madurez es posible a través de la interacción con y apropiación del mundo (medio ambiente y sociedad). Esto incluye necesariamente un proceso tanto de identificación como de diferenciación de y con los otros. En un contexto de interacción y relación, la madurez implica construir una identidad tanto individual como colectiva en la que se representen intereses propios y socialmente compartidos.

### **I.1. Socialización y formación sentimental**

La socialización como relación e interacción entre mundo y ego, así como lo propone Agnes Heller (1999: 101), es una relación que incluye la unidad del ser humano. Al igual que otros filósofos, ella consideró el pensamiento, el sentimiento y el carácter moral de los hombres como una unidad final. En su teoría sobre los sentimientos partió del supuesto que los seres humanos integran una unidad pero no como hecho empírico ya dado, sino como posible tendencia o excepción.

El sentimiento es lo que media la capacidad de supervivencia y reproducción del ego asociada al de la especie. Sentir es implicación: es lo que media la relación vivida con el mundo. El sentir, pensar y actuar son aspectos del desarrollo del ego como un mismo proceso. A través del sentimiento, el ego marca su relación con el mundo y permite la regulación del organismo social; los sentimientos, como faceta de la madurez, posibilitan la apropiación de lo que humanamente no se trasmite a través del código genético (Heller, 1999: 29-33).

Por lo anterior, el empobrecimiento o la riqueza sentimental del ego no están al margen de las características y los cambios en las condiciones sociales. Antonio Gramsci lo ejemplifica con mucha claridad al relacionar el

empobrecimiento sentimental de las generaciones jóvenes de su tiempo, con la disolución de autoridad de los mayores:

“El hecho de que la generación anciana no consiga dirigir a la generación más joven es en parte también la expresión de la crisis de la institución familiar y de la nueva situación del elemento femenino en la sociedad. La educación de los hijos es confiada cada vez más al Estado o a iniciativas escolares privadas, lo cual determina un empobrecimiento sentimental con respecto al pasado, y una mecanización de la vida” (Gramsci, 1987: 156-157).

En este caso, la relación de una generación con la otra cambia respecto al pasado; el reconocimiento de la voz adulta se debilita y el empobrecimiento sentimental se traduce en una menor implicación de los jóvenes respecto a su historia y su relación con otros en el entorno social. Cuando se debilitan las relaciones y los vínculos que inciden educativamente en los más jóvenes, se debilita también la apropiación del legado histórico y social que puede transmitirse a través de tales relaciones en específico. ¿Cómo implicarse, cómo tener una respuesta, sea sentimental, de pensamiento u obras, si la historia y el puente entre el pasado y el presente son algo ajeno, algo no propio?

Los aspectos básicos de la relación de los seres humanos con el mundo son la interiorización, la objetivación y la auto-expresión, que son de manera simultánea acción, pensamiento y sentimiento. En la medida en que se forma y desarrolla el ego (como sujeto), estas potencialidades humanas se diferencian e integran al mismo tiempo. Este proceso recíproco implica aprender a sentir y es fundamental, puesto que el sentimiento es la condición base para la actividad intencional y el pensamiento en su modo conciente (no guiado por instintos). A su vez, la formación sentimental, como mecanismo de homeóstasis y selección dentro de la sociedad, es un requisito para la acción y el pensamiento:

“Aunque el sentimiento es primario filogenéticamente en comparación con el pensamiento y la acción, sólo puede cumplir su función real aquel sentimiento en el que se han reintegrado el conocimiento y la acción” (Heller, 1999: 149).

El niño ha de aprender a identificar los sentimientos, comprenderlos, interpretarlos, diferenciarlos con base al conocimiento y su integración a la acción.

En la medida que el niño interactúa con sus padres y adquiere el lenguaje verbal, el niño incorpora elementos para madurar el proceso simultáneo entre sentir, pensar y actuar que reflejan la construcción del mundo propio o ego (Heller, 1999: 144-145).

Ahora bien, aprender a sentir significa conocer y construir una forma de designar los sentimientos e identificarlos de manera personal en la situación al grado tal que, al estar relacionados con cada uno de los estados sentimentales propios, se puedan nombrar lo más singular de lo que se siente. El desarrollo de esta singularidad sentimental -y su conciencia- es indicador de un ego también desarrollado. Asimismo, por la característica de vinculación y relación que hay entre el ego y el mundo a través de la socialización, la riqueza sentimental está influida también por la riqueza cultural del entorno. Preservar y extender el ego no es un proceso simple. Los seres humanos se esfuerzan por conservar el mundo propio y su manera de conservarlo y extenderlo es a través de la implicación sentimental; así, entre más compleja y variada sea la personalidad y la cultura, hay más posibilidades y medios con los que el mundo propio o ego puede expandirse (Heller, 1999: 165,176).

## **I.2. Carácter socializador de las instituciones**

Toda institución social carga en sí misma, una dosis importante de potencial socializante por la función que llevan a cabo en la historia y respecto a la sociedad: ejerce control en la acción social y las relaciones sociales mediante elementos complejos de regulación (Parsons, 1988). Los seres humanos están mediados, ante el ámbito social, por las instituciones sociales como esferas de objetivación concreta de cada hombre en particular, así como del ámbito colectivo. El siempre presente proceso de socialización parte de lo genéricamente ya construido, legitimado, objetivado, como el caso de las instituciones sociales. En esta investigación, sobresale la importancia de dos instituciones sociales cruciales: la familia y la escuela.

### **I.2.1. Socialización en la familia**

Al parecer, la institución familiar es una de las más antiguas (Linton, 1994). Su importancia en cuanto al proceso socializador descansa en los siguientes tres aspectos:

#### I.2.1.1. Características biológicas

Los seres humanos son los únicos mamíferos que al nacer dependen completamente de sus progenitores para sobrevivir y desarrollarse (Benedek, 1994: 149). Las funciones básicas para sobrevivir -comer y desplazarse-, quedan totalmente en manos de los adultos. La dependencia del recién nacido respecto a los padres es total y se debe en gran medida a las características del desarrollo cerebral. Aunque los bebés nacen con un rango de entre 100 y 200 mil millones de neuronas, la mayoría de éstas tiene pocas conexiones con otras y sólo a partir de la interacción con los demás y el ambiente, se hace más compleja la red neuronal y sus conexiones sinápticas (Feldman, 2008: 127).

#### I.2.1.2. Primer ámbito de la formación sentimental

A través de la imitación e identificación con sus padres, el niño organiza su ego, desarrolla conciencia de sí mismo y su mundo para abrirse paso en las demás esferas de su existencia. En estas esferas sociales-históricas, incluso es relevante la supervivencia orgánica de la humanidad pues a través de la socialización familiar, el niño puede madurar psico-sexualmente para tener también la aptitud tanto biológica como social para reproducirse.

La relación de confianza del hijo o la hija con la madre es la principal fuente básica de satisfacción para tener la primera orientación positiva hacia el mundo exterior (Benedek, 1994: 150-151). En los primeros contactos con los padres, el niño inicia las pautas del aprendizaje sentimental con los que podrá mediar su interacción con el mundo:

“El recién nacido siente, pero sus sentimientos son indiferenciados, como podemos deducir de sus expresiones,... tiene sólo dos tipos de sentimientos: malestar y

excitación”... “La diferenciación de sentimientos, y por tanto su aprendizaje, es una parte orgánica del proceso universal de aprendizaje” (Heller, 1977: 150-151).

La diferenciación sentimental ocurre a partir de la vivencia de una gran variedad de sentimientos entre los estados sentimentales opuestos de placer y malestar. En la medida que el niño aprende a expresar, nombrar y distinguir sus propios estados sentimentales, es que puede enriquecer su vivencia vinculante.

### I.2.1.3 Formación sentimental y ejercicio de la autoridad

La familia es el espacio social donde se espera que el ser humano se viva amado y cultive su potencial de vinculación a través del amor o la solidaridad, como parte de las experiencias que dan cauce a la dicha individual y el bienestar colectivo.

Existen estudios sociales, como los desarrollados por Max Horkheimer, en los que se identifica una relación entre el empobrecimiento sentimental expresado en una carente capacidad de amar, con la predisposición a aceptar las formas autoritarias de poder a lo largo de la vida.

Conforme la institución familiar cambió su función económica y social a través de la historia, cambió también la forma en que se desarrollan las relaciones interpersonales y de autoridad entre sus miembros. La familia burguesa, tal como se plantea en la modernidad, era una entidad productiva donde se requería la dependencia económica del padre. Sin embargo, ésta se convirtió en un núcleo con miembros cada vez más activos en el ámbito económico, sin la necesidad de que los hijos y las mujeres dependieran de la herencia familiar sino de sus capacidades y méritos para ser cada vez más interdependientes en las demás esferas de la vida. Los cambios económicos que destruyen la familia son los mismos que traen el peligro del totalitarismo pues cuando la familia sufre crisis, se fomenta la disposición a la sumisión ciega.

De acuerdo con Horkheimer, al momento en que la familia deja de ejercer autoridad específica sobre sus miembros, se facilita que sea un espacio para que se ejerza la autoridad en sí.

“... la ideología de los individuos que se pueden considerar altamente sensibles a la propaganda fascista, preconiza la identificación rígida, acrítica, con la familia; y son individuos totalmente sometidos a la autoridad familiar durante la primera infancia. Al mismo tiempo, se comprueba la adulteración básica de la familia, en la medida en que los individuos de mentalidad fascista no sienten, en el fondo, ninguna vinculación auténtica con los padres, a quienes aceptan de modo convencional y externo. Esta configuración de la sumisión y de la frialdad es lo que mayormente define el potencial fascista de nuestra época” (Horkheimer, 1994: 184).

La disposición a la sumisión y las formas de autoridad totalitarias la explica a través de la evolución de un proceso típico en el que los papeles del padre y la madre tienen una importancia crucial en la formación sentimental del niño.

#### Relación del niño con el padre

Aunque el niño tenga las mismas experiencias de amor y odio en relación con sus padres, el niño descubre que su padre no es la figura de poder, justicia y protección que se le sugiere que sea, y se da cuenta de la debilidad de su padre condicionada socialmente, lo que impide que se identifique verdaderamente con él. Cuando en tiempos anteriores la imitación amorosa del padre responsable significaba la base de la autonomía moral del individuo, ahora la imagen difusa y abstracta que se recibe, de un poder arbitrario, lleva a buscar al niño a un padre más fuerte, más poderoso dejándole susceptible a aceptar la imaginaria fascista.

Cuando el niño no halla alguien que ocupe el papel emocional del padre en su desarrollo emocional -como un tío, tutor, maestro o individuo-, tiende a buscar entidades colectivas que le proporcionen la función psicológica del padre. En la medida que se reduce la dependencia familiar a una función psicológica en el alma del niño, más abstracta y general queda la imagen del padre para entonces aceptar cualquier forma de autoridad (Horkheimer, 1994: 184).

### Relación del niño con la madre

En la época moderna, la madre planifica y racionaliza la educación y su actitud ante el hijo cuanto más sea posible. Se ha generalizado la intención de administrar los afectos y la relación sentimental como una forma de higiene en las nociones educativas comunes. Se llega a considerar la maternidad como una profesión y se conduce hacia los hijos de manera pragmática, no con la espontaneidad, el cariño y el sentimiento protector que tradicionalmente se le asignaba como natural.

Con la participación cada vez más significativa de la mujer en el mundo laboral, la madre ha dejado de ser un medio que suavice la ruptura que la fría realidad puede significarle al hijo. Por tanto, la madre deja de ser la fuente ilimitada de amor y protección afectando así la capacidad de amar, que permanece subdesarrollada en los niños. Sin un ego independiente y sólido, el hijo reprime su niño interior y actúa como pequeño adulto con una disposición doble hacia la tenacidad y la sumisión, que le facilita aceptar las formas totalitarias de la vida (Horkheimer, 1994: 185).

### **I.2.2. Socialización en la escuela**

La sociología de la educación distingue diferentes expresiones de lo que implica el proceso de socialización. Al interior de la escuela la socialización puede concebirse como:

- la transmisión de la cultura constituida por los cuerpos de conocimiento disciplinar (incluido el pensamiento, la ciencia y tecnología);
- la transferencia de habilidades y capacidades a usar en el ámbito productivo (Pérez, 1995: 78-80);
- la compensación de grupos sociales desfavorecidos a través de la homogeneización del capital cultural;
- la preparación de los niños para su adquisición de roles en el funcionamiento de la sociedad;
- la reproducción de la ideología dominante (Ornelas, 1991: 62).

Existen dos puntos de coincidencia importantes entre las posturas teóricas que explican el papel de la socialización escolar: a) se prepara a los individuos de las nuevas generaciones para incorporarse al mundo del trabajo y b) se forma al ciudadano para que pueda intervenir en la vida pública (Pérez, 1995).

Las características de la institución escolar y en general, del proceso de escolarización permiten delinear con mayor nitidez las prácticas de la educación como acción explícitamente intencionada, y de las prácticas socializadoras que la misma organización del contexto escolar suscitan dentro de la institución.

## **II. Educación**

Pocas aportaciones son tan cruciales en el análisis sociológico de la educación como la teoría de Emilio Durkheim. Primero, porque fue pionero en elaborar un pensamiento sistemático de la educación y constituyó un punto central en su obra sociológica. Segundo, porque los cuestionamientos sobre el papel que desempeña el sistema de enseñanza en las sociedades modernas siguen vigentes y en el marco de su análisis, se pueden relacionar las diferencias culturales con las desigualdades de posición y clase.

Los instrumentos teóricos que elaboró E. Durkheim son relevantes en nuestro contexto porque existen características de su tiempo que mantienen cierta continuidad en el presente así en las posibilidades de análisis, como en las condiciones de la sociedad. La sociedad sufre un desgarró; vive una serie de conflictos evidenciados en constantes y diversas crisis; la pérdida de legitimidad de las autoridades e instituciones, la ausencia de consensos, la desintegración y el malestar en general siguen como preocupaciones sociológicas. Por otra parte, la concepción de la escuela como institución ha vivido importantes cambios: quedan sin cumplir, en muchos sentidos, las promesas inherentes a la educación escolarizada defendidas a inicios del siglo XIX.

La definición que hace Durkheim se distingue por resaltar el carácter social de la educación y goza de vigencia en el análisis de la educación y en específico, en el estudio del sentido de la acción concreta de parte de un segmento de la sociedad al retirar los niños de la escuela y educarlos por su propia cuenta.

## **II.1. Carácter social de la educación**

En su preocupación por la pérdida de los vínculos sociales Durkheim remarca el carácter social de la educación y, en particular, el papel de la educación como medio para formar en el individuo el conjunto de elementos que propicien cohesión en la sociedad.

Así como lo detectó Durkheim en su momento, actualmente se distinguen nociones de la educación desde una concepción idealista. Ésta parte de un concepto de humanidad universalizado, único y que, en consecuencia, también define los medios y finalidades para llevar al hombre a su perfeccionamiento. La educación parte de una concepción idealista en todo momento que sólo apunta a un estado y condición ideal de la humanidad y no considera el estado presente de las cosas de tal forma que se desconoce la influencia del contexto en el que se proponen los planteamientos pedagógicos.

La noción que desarrolló Kant es el planteamiento emblemático del idealismo en la educación que criticó Durkheim:

“el fin de la educación es el de desarrollar todas las facultades humanas. Llevar hasta el punto más alto que pueda ser alcanzado todas las fuerzas que animamos en nuestro interior, realizarlas lo más completamente posible, pero sin que lleguen a dañarse entre sí, ¿no es éste acaso un ideal por encima del cual no pueda existir ningún otro?” (Kant citado por Durkheim, 2003: 39).

La búsqueda de una “mejor educación”, una “socialización más adecuada” para los hijos, -tal como declaran los padres educadores- denota la intención de alcanzar un ideal de educación. No es común escuchar a los padres educadores asumirse como protagonistas de un hecho social, de un movimiento en contexto

social e histórico concreto; si bien es precipitado afirmar en este momento que su postura es idealista, que aluden a la naturaleza humana, la educación, como algo ideal y único, es interesante distinguir si sus motivos principales, para educar fuera de la escuela parten de una lectura e interpretación de su mundo propio, que diste de un ejercicio en el que se reconozca la pertenencia a un contexto más amplio en el sentido histórico y social del momento y lugar vivido.

La educación expresa -como cualquier otro hecho social-, características de la humanidad entera, y por otra parte, particularidades de quienes la viven en una cultura, tiempo y espacio determinado. En la búsqueda de una definición que abarque el proceso “universal” de educación, Emile Durkeim retomó las diversas reflexiones teóricas de su época. Durkheim (2003: 49) define la *educación: el conjunto de actos que las generaciones adultas ejercen sobre las jóvenes con tal de que desarrollen madurez para la vida social, bajo el reconocimiento que se presentan exigencias hacia todo individuo desde la sociedad política como de su ambiente inmediato*. Consiste según Durkheim, en “*una socialización metódica de la joven generación*”.

De manera particular, él distingue que la educación suscita estados mentales propios de la vida privada, que corresponden al ser individual, así como también suscita un *sistema que incluye ideas, sentimientos y prácticas que conforman las costumbres y cultura del grupo de pertenencia*. Ámbito propiamente de lo social y originado en el desarrollo histórico de la humanidad.

La educación es creadora en tanto permite que el individuo reciba y forme todo aquello que no le es transmitido genéticamente. La socialización metódica que implica la educación expande los espacios posibles para que el ego se apropie del carácter propio de la especie, de todo lo que no se incluye en el código genético al momento de nacer. A través de la educación el ser egoísta y asocial tiende a convertirse en un nuevo ser social y moral. De acuerdo a la perspectiva de Durkheim, con la educación el individuo desarrolla lo mejor que puede encontrar

en sí mismo, desarrolla lo puramente humano que adquiere por la vida en común dado que considera los intereses de otros y pretende dominar los instintos a través del respeto por la norma. De esta manera, a través de la educación es posible que el individuo opte por sí mismo al optar por la sociedad (Durkheim, 2003: 56).

## **II.2. Carácter intencional**

Los seres humanos tenemos la capacidad de aprender hasta morir y en general, tenemos un grado de educabilidad por el que se puede continuar la formación y el crecimiento durante toda la vida. Sin embargo, esta actitud no implica que siempre, en todos los aprendizajes, estemos involucrados en una relación educativa. La educación es un hecho que requiere de intencionalidad explícita aunque ésta sea entre personas de la misma generación. Entre el educado y el educador se pretende que haya una decisión que sea consciente, premeditada (aunque no siempre mutua y coincidente) para ser parte del proceso educativo. Tal como lo afirmó Durkheim: la educación es un proceso metódico de socialización.

Todo método en la educación siempre lleva consigo una gran dosis de intencionalidad de manera independiente a los resultados esperados o la congruencia con los medios con los que se lleve a cabo. Así, la interacción o socialización vivida no será un marco educativo en el estricto sentido de la palabra. Se requiere de una figura que represente autoridad o al menos, un acuerdo entre pares para hacer intencional la intervención educativa; se precisa que en general, el educador aclare de forma explícita el sentido moral de intervenir en la formación de otros. Quien educa persigue un objetivo, o lograr un estado ideal todavía no alcanzado.

Antonio Gramsci hizo clara una invitación a los educadores para definir un método y subrayar la intencionalidad de la educación. Como ocurre entre quien aporta a través de las fronteras de su propio grupo y de la época, asevera en tono prescriptivo a través de una indicación hecha a su hermana:

“Si vos, renunciáis a intervenir y a guiarla [...] acontecerá sin duda que la formación espiritual de Mea será el resultado mecánico del influjo casual de todos los estímulos de ese ambiente...” (Gramsci, 1987: 176).

En el proceso educativo se reconoce que existen influjos de los estímulos del ambiente y por tanto, se pretende que las respuestas de las personas, tras el proceso educativo no sea un resultado mecánico sino acorde a la intencionalidad, a los fines trascendentes de la propuesta educativa.

### **II.3. La educación como ente de autoridad. Sentido del deber y papel del Estado**

La intencionalidad explícita de quien educa, de generar un sentido de deber y de respeto a la norma en las nuevas generaciones, le confiere simbólicamente las “primicias de las figuras de autoridad” y remarca el detonador de la acción educativa: la autoridad. Durkheim (2003:58,66) afirma que “el Estado no puede desinteresarse de la educación por su función esencialmente social”.

El Estado es el que vigila el deber educativo de “mantener” el sentido social de las ideas y sentimientos, con la intención de que no prevalezcan los intereses particulares sobre los colectivos, que llevan a la fragmentación y la desintegración social. El Estado consagra en su seno las ideas y sentimientos que se construyen en sociedad y se plantea como la instancia que hace objetiva la conciencia de dignidad para diferenciar entre el premio y el castigo: es la instancia legítima para sancionar, incluso haciendo uso de la fuerza. Afirmó Durkheim (2003: 67): “*El educador es intérprete de las grandes ideas morales de su época y de su país*” de la misma manera que un sacerdote es intérprete de su divinidad.

En el contexto actual que vivimos vale la pena preguntar ¿Cuáles son las grandes ideas morales y los sentimientos que se consagran a través del Estado? ¿Existen actualmente consensos? Tanto el sentido del deber como la clara diferenciación entre premio y castigo dependen de una construcción histórica no

siempre estable, y de hecho, actualmente, en constante crisis en sus más diversas manifestaciones.

La relación que intencionadamente se busque educar respecto al Estado implica también una toma de postura (ya sea de diferenciación o consenso) respecto a la manera en que se instituyen posiciones éticas y políticas a través de las luchas de representación y legitimidad que existen tras la figura del Estado. Por ello resalta la importancia de la socialización metódica para el reconocimiento de la autoridad y lo moralmente válido como formas de representar los sentimientos e ideas de un grupo en particular, o de lo socialmente instituido.

En la época moderna el Estado se asocia a la formación de la figura Estadonación, que hoy en día se considera en crisis. La unidad moral y la coherencia interna que sostenía la conciencia de “nación” se vio afectada o simplemente no se consolidó. Sin embargo, la historia constata que no sólo es necesario un conjunto de ideas que delimite la identidad de una nación, también hubo que definir frente a otras naciones la frontera de su propia consolidación que en repetidas ocasiones se requirió no sólo a partir de la organización, sino también, a partir del uso de la fuerza. En otro nivel, pero en la misma lógica, ocurre en los grupos de identidad más reducidos. La identidad de un movimiento social, un grupo de poder o cualquier entidad social, se nutre de las características internas que le dan cohesión pero también y, sobre todo, de las características de otros que le permiten diferenciarse (Durkheim 1992: 120).

#### **II.4. La con-fusión entre socializar y educar**

Aunque anteriormente especifiqué algunas características de la socialización y la educación, considero importante aclarar, cuanto más sea posible, cuáles son las similitudes y diferencias entre ambos procesos. Aquí voy a subrayar las diferencias del proceso de socialización respecto de la educación con una ilustración concreta: el disfrute, interacción y aprendizaje de la música.

La música, como expresión cultural de las diferentes sociedades y épocas a través de la historia, se nos presenta como una objetivación concreta con la que podemos vincularnos indirectamente con lo social, con otras culturas, épocas o estilos de vida. Y podemos vincularnos directamente con los demás según se presente en la situación concreta la relación con la música. La música puede ser un objeto medio por el que se interactúe.

Podemos escuchar música en muchos entornos y de diferentes características. Los significados y funciones que lleva implícita la música son tan diversos que permite una relación también multiforme entre las personas y el producto de la objetivación de ideas y sentimientos.

Difícilmente no estamos en contacto con alguna pieza musical o canción desde temprana edad. Incluso, uno de los primeros gestos que expresan afectividad y la presencia protectora de los padres, es el arrullo o el canto de cuna. El bebé no sabrá distinguir el contenido de las palabras cantadas ni el idioma en que se exprese el canto, sin embargo, distingue la expresión afectuosa de sus padres a través del tono de voz, la inflexión, el gesto, el contacto físico que acompaña el canto.

La musicalidad que se puede cultivar en este acto aislado de arrullar o dormir con un canto de cuna se identifica como una expresión de socialización. Puede ser parte de una costumbre familiar, que se trasmite una canción de generación en generación o que se cante algo que la propia cultura heredó. Esta práctica no expresa precisamente una intencionalidad educativa, en tanto no se realice sin la relación con otros objetivos o finalidades que vayan más allá de lograr el acurruco y el sueño del niño.

Otra ejemplo de socialización es el contacto incidental y casual que alguien tiene con cualquier género musical en la calle o en algún espacio -sea privado, o público-. Cuando una persona tiene un contacto incidental y casual con

alguna pieza musical y ésta escucha, tiene la oportunidad de vincularse a través de la música con diferentes posibles respuestas que involucra tanto la esfera sentimental como del pensamiento. La persona queda en la posición de vincularse con otros a través de la música, una objetivación, un bien cultural construido, con un trasfondo histórico y un origen concreto.

#### **II.4.1. La socialización y la educación se asemejan por ser procesos vinculantes**

Tanto en un proceso como en el otro, el contacto con la música y su aprendizaje abre oportunidades a mayor vinculación. El niño que escucha el canto o arrullo de su madre forma un vínculo afectivo, incluso de mayor importancia que el recuerdo mismo de la tonada musical. Quien escucha una canción o pieza musical se expone ante alguien o algunos (como grupo); escucha una expresión nueva de otro, de otros que no conoce y regularmente, entre otras personas con quienes ya se vincula.

Tanto la socialización como la educación son vinculantes pero hay que resaltar que por la intencionalidad de la educación, los vínculos que genera tienden a ser más duraderos y fuertes al interior del proceso educativo y hacia las relaciones que este proceso apunta. Cuando hay una socialización metódica de por medio y se pretende alcanzar fines a largo plazo, la persona podrá implicarse con mayor intensidad al escuchar incidentalmente una pieza musical o una canción nueva al ir por la calle. Se espera que la persona se implique más y tenga una respuesta más definida y de mayor trascendencia en su vida si ésta que escucha se le ha enseñado qué es la música, cuáles son sus componentes, cuál es su historia; si sabe de sus diferentes expresiones y funciones según el tiempo y lugar de su disfrute; todo esto, en el marco de una intencionalidad concreta para la formación de la persona como podría ser, que la persona aprenda a disfrutar la música como un medio para regular sus emociones en circunstancias de vida no favorables y buscar la vivencia del goce y la alegría ante franca adversidad. La implicación de un “escuchar” educado aumenta en tanto se acceda a los códigos

del lenguaje musical y en tanto se hallen significados que hilen sentido en el mundo propio de quien escucha.

Sea el contacto con la música como incidente de socialización o tras un proceso educativo previo, existe una vinculación básica en la que el ego de la persona entra en relación con una objetivación llamada música realizada según los sentimientos y pensamientos de otras personas.

#### **II.4.2. La socialización y la educación, en tanto vinculantes, se asemejan por su carácter social**

El acceso a través de la socialización o la educación a la objetivación “música” da cuenta que todos los hombres comparten la necesidad de vivir, madurar y crecer en sociedad y a partir de relaciones que hagan persistir el carácter propio de la especie. El disfrute o aprendizaje de una pieza musical cultiva el carácter social de las personas en tanto el escucha despliega tanto sentimientos como pensamientos en relación a lo que otra(s) persona(s) han objetivado en la composición musical. En esta relación, la mayoría de las veces se expresa el sentido de identidad y pertenencia. El gusto preferente sobre algunos géneros musicales respecto a otros da cuenta del carácter social que se desarrolla en relación a la música a través, principalmente de la educación y en el contexto particular en el que se educa.

#### **II.4.3. La socialización se diferencia de la educación por la ausencia de intencionalidad explícita**

Alguien puede llegar a distinguir “al oído” qué sonidos se identifican como “música” y cuáles no. Este aprendizaje puede lograrse sin un proceso de educación de por medio; por mera observación y comparación, las personas pueden aprender a diferenciar. Sin embargo, existen saberes sobre la música que difícilmente son accesibles al sentido común y mediante un contacto de mera socialización. La mayoría de las veces, la apreciación y el ejercicio del goce estético de piezas

musicales complejas demanda una formación en la que se eduque la escucha. Ante un concierto de música experimental, por ejemplo, será necesario no sólo distinguir qué es la música y qué no lo es – para con ello, apreciar cuál es el margen de experimentación- sino también reconocer códigos y lenguajes musicales que se han engendrado a partir de la herencia musical de épocas y estilos anteriores. El espectador con una escucha “educada” tendrá más posibilidades de afinar su respuesta ante la propuesta de música experimental en tanto se le ha enseñado de manera explícita los lenguajes musicales que integran la pieza y en tanto se preparó para posicionarse ante la música con una respuesta (tanto intelectual como sentimental).

#### **II.4.4. La socialización y la educación se diferencian por su trascendencia social y en el carácter propio de la especie**

La intencionalidad que caracteriza la educación, que relaciona los saberes particulares con un marco de referencia siempre más amplio que la socialización lleva a una trascendencia mayor tanto en la expansión del ego de la persona como en la contribución al carácter propio de la especie.

La implicación con la historia y las diferentes formas de expresión cultural de los hombres a través de la música puede ser una veta amplísima para alguien que se acerca a la música a través de un proceso educativo. Aunque alguien no llegue a componer o ejecutar música como una forma de hacer trascender los resultados de implicarse con el legado musical (incluyendo el contexto histórico social que le rodea en su origen); el acercamiento a la música mediado por la educación tiende a generar una vinculación y mayor apropiación de la cultura como expresión del carácter propio de la especie. Y en tanto mayor vinculación y apropiación, mayor tendencia a aportar y contribuir como individuo con los saberes que traen consigo el goce de la música.

### **III. Llamados al sentir**

La condición de escoger hacia dónde y cómo dirigir la implicación reside en el carácter humano de estar orientado al futuro y de construir la posibilidad de tener alguna intencionalidad respecto a la propia condición e historia. Elegir la implicación corre de manera paralela a la regulación de los sentimientos. Cuando se busca una orientación o disposición general de los sentimientos, se conforman actitudes y modos más estructurados de manejarse en y a través del mundo.

El desarrollo del ego trae consigo el fortalecimiento de la voluntad como espacio de responsabilidad y de implicación moral. La madurez no sólo significa conocimiento propio de los estados sentimentales, emocionales, sino también una lectura lúcida sobre los sentimientos de otros y una amplitud consciente de posibles direcciones a implicarse (sentir). Por cuanto es posible la diversidad y la influencia sobre el sentir, se abre también la posibilidad de los llamados o las convocatorias a ciertos sentimientos y sobre determinados objetos o fines.

Los llamados a sentir son normas, presentadas como exhortaciones explícitas o a través de los ritos, entre otros ejemplos (Heller, 1977: 44-46). Tanto la familia como la escuela se caracterizan por la construcción de convocatorias al sentir como formas de ejercer su función socializadora y sobre todo, su función educativa en el modo más conciente. Los llamados al sentir como formas de socializar también son formas en que puede presentarse la intencionalidad educativa. Aunque existen los llamados al sentir fuera del terreno de la educación, es uno de los espacios más próximos a ésta.

Las siguientes dimensiones de la vida social se asocian a los llamados al sentir dentro de ambas instituciones:

### **III.1. Deber**

La dependencia integral del niño hacia los padres facilita el llamado a sentimientos que conducen al reconocimiento del deber, es decir, a la organización del mundo propio respecto al apego de la norma. Inicia en la familia y por llamamientos desde la familia, pero constituyen cemento social de los sentimientos a vivir hacia las posteriores figuras de autoridad. Sentir temor ante la sanción, satisfacción tras el reconocimiento de lo bueno, de lo correcto; sentir respeto hacia la figura paterna (o cualquier otra de autoridad), reverencia hacia lo establecido o en su caso, la celebración por la trasgresión; sentir la vergüenza ante la falla o el incumplimiento, entre otros posibles sentimientos, son respuestas sentimentales que se construyen a partir de llamados concretos a implicarse desde las primeras etapas de vida.

“El respeto por la ley y el orden en el Estado parece inseparablemente ligado al respeto de los niños por los mayores. Las emociones, las actitudes y las creencias enraizadas en la familia explican la coherencia de nuestro sistema cultural, constituyen un verdadero cemento social. [...] en la vida cotidiana la autoridad de la nación parece depender de la autoridad de la familia” (Horkheimer, 1994: 179-180).

La formación sentimental en la familia respecto a la autoridad y lo establecido se considera el “cemento social” en tanto prepara a la persona para dar respuesta a diferentes situaciones de la vida social en las que se podrá hacer permanecer (o no) el sistema cultural con el que se rige un grupo social.

### **III.2. Pertenencia**

Una de las formas más frecuentes de evidenciar el carácter social del hombre es su necesidad de interactuar e identificarse con grupos concretos. La familia es el primer y más importante grupo en el que las personas forman parte. En la familia se hacen llamados a sentimientos relativos a la pertenencia al grupo nosotros (Llewellyn, 1994: 134-135), que conforme se integra el ego de la persona, puede ampliarse o cambiar tras los límites de la familia o el parentesco.

Para la cohesión y sentido de pertenencia de un grupo es vital la importancia del sentido de *filia* o amistad entre los hombres que se identifican por sus ideas u otras características. Para Platón la *filia* es el fundamento de toda comunidad humana espiritual y ética que no sea puramente natural (Jaeger, 1983: 565). La formación de un nosotros a partir de las filias que trascienden a las relaciones de parentesco son esenciales para la constitución de los grupos o comunidades de pertenencia.

En el trayecto de afirmar y consolidar esa pertenencia, también se convoca a sentir de determinada manera respecto a los otros. Así como se forma sentimentalmente para vincularse desde el nosotros, se convoca a la exclusión respecto a los otros. Se siente de manera diferenciada ante un mismo objeto ocurrido entre nosotros y ellos.

La clase de sentimientos que emanan de los estímulos de la acción instintiva, es decir los afectos, son un rasgo característico en la familia y suelen asociarse al sentido de deber y pertenencia. Estos se distinguen por ser contagiosos, y por no tener un objeto al cual canalizarlo de manera definida pues son los únicos no adquiridos y poco vinculantes. Se remiten a las consecuencias psíquicas del funcionamiento del hipotálamo y el sistema endocrinológico en el que el gradiente químico se asocia de manera inequívoca con alguna de las manifestaciones de los afectos. Entre los afectos están el miedo, la vergüenza, la alegría y la tristeza (Heller, 1977: 93-100).

La formación sentimental en la familia incluirá aprender a regular los afectos mediante el autocontrol en la medida que el ego se expande e integra en sus diversas expresiones (pensar, sentir, actuar). Sin embargo, en la relación de los afectos con el sentido de pertenencia, se observa que a través de la historia, la familia ha jugado un papel importante en la formación de prejuicios de grupo que son fáciles de cultivar, ampliar o manipular y se presentan después, muy difíciles de erradicar. Si por una parte la familia es un espacio amplio de oportunidades

para suscitar una vida de riqueza sentimental, también su carácter dependiente del resto del ámbito social (política, económica, ideológica, religiosa) le da un potencial de riesgo en la trasmisión y perpetuación de prejuicios arraigados a los afectos más instintivos.

### **III.2.1. Sentimientos orientativos**

Además de las exhortaciones y las normas, las instituciones como la escuela y la familia se valen de muchos medios para convocar a sentimientos específicos. Para fines de esta investigación, es relevante identificar aquellos sentimientos que tienen mayor trascendencia en el ámbito social; es el caso de los sentimientos que orientan, que en contraste con los afectos, son aquellos sentimientos vividos tras el dominio o eliminación de los instintos. Éstos se adquieren tras la experiencia en situaciones concretas y el conocimiento de los mismos sentimientos. Son los sentimientos que dan una pauta a seguir en varios aspectos de la vida (Heller, 1977: 108-110).

En el pensar. Son los sentimientos que acompañan la recepción de información cognoscitiva; sea que inhiban su recepción o propicien el desarrollo de su cognición. La naturaleza positiva o negativa de estos sentimientos viene del contenido y sobre todo, la fuente de la información [p.e., fe, duda].

En los contactos interpersonales. Son aquellos que se viven en la relación con el otro sin tener conocimiento del mismo. Los sentimientos de la primera impresión [p.e. tacto, rechazo].

Disposiciones sentimentales de contacto. Éstas generan situaciones emocionales muy heterogéneas, producen otros tipos de sentimientos (como las emociones), pero se inducen a sí mismas, parten del ejercicio voluntario, de la conciencia del ego como una de sus expresiones intencionadas. Crean vínculos y pueden dirigirse hacia personas, comunidades, principios o cosas [p.e., amor, odio].

### **III.2.2. Emociones**

Son idiosincráticas: aunque tienen rasgos en común, y puedan confundirse con los afectos, las emociones nacen en y se viven por manifestaciones culturales determinadas, por rasgos específicos de personalidad. Son cognoscitivos y situacionales: aunque no dependen siempre de la presencia del estímulo, toda emoción se identifica según la situación que la genera [p.e. miedo a los perros, miedo a envejecer, miedo a fallar].

### **IV. Vida cotidiana**

Cualquiera que sea el tiempo y el lugar, se llevan a cabo actividades que permiten que se conserve y reproduzca la sociedad en particular y la especie humana entera en general. Estas actividades sólo son comunes entre los seres humanos en su sentido abstracto, porque se asocian a los eventos naturales: nacer, crecer, comer, dormir, reproducirse, morir, etc. Sin embargo, las actividades de la vida cotidiana raramente se viven en común entre los diferentes hombres y culturas particulares. Cada lugar y tiempo otorga una personalidad propia al conjunto de actividades que conforman el actuar cotidiano.

“... la vida cotidiana de los hombres nos proporciona, al nivel de los individuos particulares y en términos muy generales, una imagen de la reproducción de la sociedad respectiva, de los estratos de esta sociedad... proporciona, por una parte, una imagen de la socialización de la naturaleza y, por otra, el grado y el modo de su humanización” (Heller, 1977: 19-20).

Como ya se refirió anteriormente, la cultura, la historia y todo el legado humano que no está contenido en el código genético, también busca transmitirse y hacer subsistir con ello, los grupos sociales particulares y en general, la especie humana. La vida cotidiana es el espacio específico en el que se reproducen las características de grupos, así como en la reproducción física se hace trascender el código genético de cada generación anterior.

Una característica importante del conjunto de actividades que forman la *vida cotidiana* es que éstas se llevan a cabo de manera continua. Hay una repetición, día tras día, de la relación del particular con su mundo. Esta continuidad de actividades y eventos son un espejo importante de la sociedad, y los grupos concretos de nuestro interés, pues son las actividades que, en primera instancia, toma parte y se apropian el ego en el proceso de socialización. La vida cotidiana es la “escuela” de lo que no es cotidiano; prepara las capacidades, afectos, modo de relación y comportamientos en el hombre particular para que su apropiación le permita trascender a lo que no es cotidiano.

Por lo anterior, la vida cotidiana es trascendente en el estudio de la socialización que proporciona el ámbito familiar y escolar. En ésta “... *el hombre se objetiva y al formar su mundo también se forma a sí mismo*” (Heller, 1977: 24). La vida cotidiana es objetivación. Incluye la interacción del hombre con el mundo, su implicación y todas aquellas cosas o hechos en los que se objetiva a través del trabajo: por una parte el hombre hace exterior su particularidad y, por otra, expresa las características genéricas. Para explicar las posibles formas de trascendencia y aportación del hombre, Heller distinguió, dentro de la vida cotidiana, la tendencia del hombre hacia la particularidad y la excepción y posibilidad de aportar genéricamente al manifestar el carácter de individualidad.

#### **IV.1. Particularidad**

Agnes Heller describió las características, el punto de vista y las motivaciones del hombre particular. De acuerdo a su teoría, “*Cada hombre singular es un ser singular particular*” que llega al mundo con cualidades y características que le son propias, con disposiciones adquiridas de manera innata que se expresan como su referente inmediato de lo que es la “naturaleza”. Se tiene un código genético, una fisonomía, una disposición psíquica y cognitiva a partir del propio cuerpo y el yo único e irrepetible. A partir de tales características singulares, el punto de vista del hombre particular es sí mismo. El propio yo es el centro desde el cual se explora, descubre y enfrenta el mundo.

El descubrimiento o conciencia de la existencia del mundo implica una conciencia del propio ego para que así haya apropiación e intervención con y en el mundo. En ese sentido, la autoconservación humana depende directamente de la conciencia del yo. En el contexto claro de una antropología marxista, Heller (1977: 34-40) aclaró que el *trabajo* y el *lenguaje* son las objetivaciones primarias con las que el hombre manifiesta que es hombre (su carácter genérico) y afirma su propia singularidad al generalizar sobre el mundo.

Tanto las características como el punto de vista del hombre particular están dados por la naturaleza. Sin embargo, no ocurre así con las *motivaciones* del hombre particular. Los sentimientos como tales, son formados de acuerdo a lo vivido e interactuado con anterioridad, en un contexto en el que el ego aprende a desarrollar diferentes maneras de implicarse. Por lo tanto, los sentimientos que a continuación se describen quedan asociados al hombre particular pero con la distinción que se aprenden en la interacción con el mundo, en un contexto social dado. Por otra parte, aunque todos los sentimientos guarden alguna relación con el punto de vista particular como hecho motivante, no significa que todos los afectos estén contruidos a partir del punto de vista particular.

#### **IV.1.1. Sentimientos centrales del hombre particular**

Los sentimientos no pueden ser por norma ni particulares ni individuales ni genéricos sino cambian de acuerdo al objeto que se refieren y según el contenido concreto. En este sentido, no hay prioridad ontológica-antropológica entre unos sentimientos sobre los otros. Aunque el hombre nace con características particulares y tiene un punto de vista particular, las motivaciones particulares no le son inherentes sino aprendidas en un contexto histórico y social definido. Con todo, Heller propone identificar los siguientes sentimientos con los que de manera especial se tiende a expresar las motivaciones particulares:

Envidia. Con este afecto no hay ventaja alguna para quien lo siente, antes bien, se experimenta dolor y desagrado por observar el bien ajeno.

Vanidad. Como la envidia, este sentimiento confirma el yo particular a partir de una sobrevaloración de las acciones y actitudes en cuanto propias. Por lo tanto, también se sobreestima cualquier otra persona que apruebe lo propio (ya sean acciones o actitudes). La vanidad es perjudicial para el ego en tanto distorsiona y nubla la perspectiva del autoconcepto y debilita la capacidad de juicio.

Vileza. Es el sentimiento del yo particular y se expresa dependiendo del contenido de lo que el hombre quiera preservar de sí mismo. Puede ser un sentimiento útil a la particularidad, sin embargo, respecto al sentido amplio de la vida y la trascendencia, en general lesionan los intereses particulares.

Egoísmo. Más que afecto específico, es una posición o manifestación particular que se expresa de manera afectiva. Significa la voluntad de hacer prevalecer los intereses y las necesidades propias. Con el egoísmo se propone el éxito del yo incluso con el precio de subordinar todo lo demás (Heller, 1977: 41-42).

#### **IV.1.2. El *nosotros* particular y la objetivación del lenguaje**

Algo que de manera especial hace compleja la particularidad es la amplia diversidad de sus formas de expresión. La particularidad puede abarcar a todo lo que provenga del yo, a todo lo que el ego conozca o reconozca como suyo. En este sentido, la conciencia del nosotros no implica siempre una antítesis de la conciencia del yo. La defensa de lo particular puede ser doble al defender el ego a través de las manifestaciones de un aparente otro.

Heller subraya que en la formulación lingüística, el hombre expresa su particularidad como ocultamiento espontáneo o con consciente hipocresía. Mientras que en el ocultamiento espontáneo el hombre expresa la particularidad sin darse cuenta de las motivaciones, en una relación no consciente de sí mismo,

sin el conocimiento de lo que se siente y sus motivaciones, quien obra con hipocresía consciente conoce y reconoce las normas a las que se enfrenta y tiene claras sus motivaciones de particularidad pero las presenta traducidas al lenguaje de las pretensiones morales. El fenómeno extremo resulta cuando la persona formula con palabras la defensa de su particularidad como principio vital mientras que para otros formula de manera paralela la moralidad (Heller, 1977: 44-47)

#### **IV.2. Individualidad y aporte genérico**

La individualidad es el proceso de síntesis a través del cual se realiza el individuo. Ese desarrollo o devenir a través del tiempo en el que, de algún modo, el hombre puede elevarse por encima de su propia particularidad. En la teoría de Agnes Heller, esto significa que la persona decide y define el modo de su integración en un contexto dado del mundo social en el que vive y sobre todo, el desarrollo de la conciencia de genericidad. Implica la asunción de categorías más amplias en el que se desarrollan los rasgos característicos de la esencia humana: el trabajo, la socialidad o historicidad, la conciencia, la universalidad y la libertad. El desarrollo de la individualidad implica la expansión del ego en el modo de aportación de valor, de manera objetiva y sustancial a la especie y el concepto amplio de humanidad. Retomando a Carlos Marx, Heller (1977: 55) indicó que la aportación de valor o contenido de valor es *“todo aquello y sólo todo aquello que promueve directa o indirectamente el desarrollo de la esencia humana”*.

El modo de orientarse sentimentalmente en la condición de individuo estará en relación estrecha con motivaciones que retribuyen al ego y al sentido amplio de humanidad. Así, los hombres que tienden a la individualidad se plantean ante su contexto y regulan sus propias formas de orientarse, asumiendo sentimientos y sistema de normas que coincidan en algunos momentos con las exigencias sociales y el valor moral genérico (Heller, 1977: 136). En ese sentido, la solidaridad como acción expresada a partir del amor o compasión por el otro es un sentimiento marcadamente individual.

Heller distinguió entre los sentimientos del dolor y el sufrimiento. Mientras que el dolor tiene un componente incluso fisiológico asociado a la sobrevivencia y no se elige sentir dolor, el sufrimiento puede ser un sentimiento elegido ante el dolor o las condiciones indeseables de los demás. Sin embargo, la individualidad según Heller, en tanto incluye conciencia genérica, implica una riqueza sentimental muy amplia que no se puede acotar a los sentimientos comúnmente asociados a lo positivo.

### **IV.3. Vida cotidiana y vida privada**

Vida cotidiana no equivale a vida privada. Tanto la vida pública como privada se pueden vivir en el plano de lo cotidiano. Mientras que la vida privada está en relación con la pública, más como un proceso histórico generalizado asociado al capitalismo, la vida no cotidiana se relaciona con la actividad genérica. Si bien la vida cotidiana se diferencia de la privada, mantienen una relación pues entre más separación hay entre la vida pública y privada, más se extiende la particularidad, es decir, se amplía el plano de interacción con la vida cotidiana (Heller, 1977: 101).

Hanna Arendt subrayó la importancia que los hombres se aventuren a la acción y que se pronuncien a través del discurso en la esfera de la vida pública. Es en la vida pública donde los hombres pueden crear, aportar y por tanto, trascender en la historia y en la herencia humana por lo que se es. Según la concepción arendtiana de la condición humana, la mejor de las vidas es la vida activa, en la que los hombres están activamente comprometidos en hacer algo y a través de la acción en el medio de lo social, se despliega lo que los hombres son, y en la que enuncian una narración de vida a la que es posible hallar sentido (citada en Gaus, 1999; 2007: 37-38).

Tanto la teoría de Heller como la concepción de Arendt nos lleva a identificar que aquellos hombres que tienden a la individualidad o a aportar al legado del carácter propio de la especie, se caracterizan principalmente por

desplegar acciones en la vida pública y por inmiscuirse en el mundo con y a través de los demás.

“Con palabra y acto nos insertamos en el mundo humano, y esta inserción es como un segundo nacimiento, en el que confirmamos y asumimos el hecho desnudo de nuestra original apariencia física [...] Actuar, en su sentido más general, significa tomar una iniciativa, comenzar (como indica la palabra griega *archein*, <<comenzar>>, <<conducir>> y finalmente <<gobernar>>), poner algo en movimiento (que es el significado original del *agere* latino) (Arendt, 2007: 201).

El actuar o iniciar algo o poner en movimiento algo -dentro de la vida pública- revela lo que son los hombres y quiebra con la cotidianeidad en tanto hace lleva a trascender el carácter propio de la especie con el despliegue de las características intrínsecas y únicas de los propios hombres en su determinado contexto y espacio.

## **V. Habitus, campo e illusio**

Para identificar las características de la socialización y la vida cotidiana e interpretar el proyecto educativo que pudiera subyacer en la educación en el hogar, es importante tomar en cuenta algunas categorías que consideren el carácter social de la educación y reconozcan el papel que el individuo tiene como actor social. Una de las cualidades por las que se distingue la aportación sociológica de Bourdieu es su capacidad para ubicar al individuo como agente activo en la construcción de lo social y explicar el papel de la educación en ese proceso. Para Bourdieu no hay unilateralidad entre lo social y lo individual sino una relación dinámica lejana a considerar al actor social como una marioneta de las determinaciones sociales. El soporte conceptual de Bourdieu permite ubicar la posición, aportación e influencia del actor social en la conformación de lo social a partir de las categorías de *habitus*, *campo* e *illusio*.

El *habitus* incluye el conjunto de estructuras mentales o cognitivas con las que se manejan las personas en el mundo social. Tales estructuras se encuentran encarnadas, asumidas dentro del mismo cuerpo en forma de disposiciones duraderas. Son esquemas de pensamiento, visión, apreciación y acción y se

convierten en disposiciones duraderas porque generan en los agentes un modelo al que ajusten todas sus prácticas.

“El habitus es esa especie de sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación determinada” es una “suerte de trascendente histórico” que funciona como esquema abierto de producción, percepción y apreciación de prácticas que a su vez sólo se adquiere mediante la práctica (Bourdieu, 1997: 40).

El *habitus* da sentido al mundo social pero es diverso, no se impone como estructura uniforme sobre todos los actores sociales porque al ser un fenómeno colectivo, un producto de la historia, se adquiere en el transcurso de la historia individual y adquiere formas que pueden ser muy diferentes. El *habitus* produce el mundo social y es producido por él. Es una “estructura estructurada” y una “estructura estructurante” (Bourdieu, 2007: 33). Es por el *habitus* que los agentes sociales encuentran el mundo como evidente en sí mismo y a su vez, funciona sin que haya conciencia plena de su manifestación en la mayoría de las actividades prácticas. Funciona “por debajo del nivel de la conciencia y el lenguaje, y más allá del alcance del escrutinio introspectivo y del control de la voluntad” pero en las prácticas se puede identificar la forma del *habitus* pues la práctica media entre éste y el mundo social (Ritzer, 2002: 492).

El sentido de la posición que uno mismo ocupa y el sentido de la posición que ocupan los demás lo da el *habitus*. Implica tener conocimiento práctico del lugar que se ocupa en el espacio social.

El *campo* es un espacio de lucha en el que los agentes sociales entran en juego a partir de las reglas definidas por las fuerzas que los integran. Es un sistema de relaciones que se define por la posesión y producción de alguna forma específica de capital simbólico. No se trata de lazos intersubjetivos o de interacciones entre los individuos sino de relaciones entre las posiciones objetivas que ocupan los individuos. Los campos pueden ser instituciones o ser autónomos dentro del mismo mundo social, con una lógica propia en el que se valora lo que es importante en el campo. El *campo*:

“apuntala y guía las estrategias mediante las que los ocupantes de estas posiciones persiguen individual o colectivamente salvaguardar o mejorar su posición, e imponer el principio de jerarquización más favorable para sus propios productos” (Ritzer, 2002: 495).

De acuerdo con Bourdieu, el *campo* condiciona el *habitus* y el *habitus* constituye el campo. Hay una interacción importante entre ambos por lo que los agentes despliegan sus estrategias para ganar posición en el campo a partir de las prácticas estructuradas por el *habitus*.

Ahora bien, la apuesta o inversión compartida que los agentes hacen en el juego de lo social, a partir de cierto interés, es lo que Bourdieu llama *illusio*. La primera disposición a invertir en lo social se adquiere en la familia, el niño desde que nace se involucra en el proceso de socialización con la que tiende a “favorecer la transformación de la *libido original*, es decir, de los afectos socializados en el campo de lo doméstico, en alguna de las formas de la *libido específica*” de cada campo (Bourdieu, 1999: 217). Que el niño se interese en invertir en el espacio doméstico es una expresión de la forma original *de illusio* por la que cada vez se implicará en el juego con los otros a través de otros campos.

“Cabe suponer que, para obtener el sacrificio del amor propio en beneficio de otro objeto de inversión, e inculcar así la disposición duradera a invertir en el juego social que es uno de los requisitos previos de todo aprendizaje, la labor pedagógica (...) se basa en uno de los motores que figurarán en el origen de todas las inversiones ulteriores: la búsqueda del reconocimiento” (Bourdieu, 1999: 224-225).

La búsqueda de reconocimiento como forma de deseo externo se inicia con relación a los padres, pero se extiende al ámbito de lo escolar para continuar el resto de la vida; por ejemplo, la entrada a la relación con otros agentes y campos en los que se adquiera sentido de posición. La tendencia a invertir es a costa del amor propio narcisista y a costa del reconocimiento de los otros que se obtiene al conocer y reconocer la estructura del mundo en el que otros y el mismo agente forma parte.

## V.1. Cuerpo y habitus

Aunque es reciente el interés sociológico sobre el cuerpo, existen estudios que distinguen la importancia del cuerpo como construcción social. La sociobiología considera el cuerpo como “una base biológica y presocial sobre la cual se fundan las superestructuras del yo y de la sociedad” (Shilling, citado en Martínez, 2004:127). Por otra parte, autores como Foucault, Goffman y Turner han considerado el cuerpo como algo que pertenece a la cultura y no de manera exclusiva a una identidad biológica. Con esta perspectiva, se posibilita interpretar el cuerpo tomando en cuenta lo biológico como parte de lo que se construye social y culturalmente.

Al reconocer la relación entre el cuerpo y la cultura, una dimensión importante dentro de las prácticas que conviene observar respecto al *habitus* es el de la sexualidad. Bourdieu integró el cuerpo y sus usos dentro de su esquema explicativo general. Al aplicar su análisis en los modos de tratar el cuerpo observó que los espacios de preferencias corporales como lo alimenticio, lo higiénico y deportivo se organizan de acuerdo al capital económico, cultural y social, posibilitando que la actitud corporal revele el *habitus* y por lo tanto, la pertenencia a una clase o grupo social.

El potencial del *habitus* como concepto para abordar el cuerpo, reside en que el modo de vivir en nuestros cuerpos se estructura por nuestra posición social en el mundo y las estructuras que le componen se reproducen sólo a través de las acciones que los individuos lleven a cabo. De esta manera, para Bourdieu el cuerpo es un producto social en el sentido de que se puede realizar en él una lectura, es decir, se puede identificar espacios sociales en los cuerpos (como cuerpos “distinguidos” de cuerpos “vulgares”) (Martínez, 2004: 140-141).

De manera concreta existen muchas prácticas asociadas al cuerpo como sustrato físico para la vinculación afectiva y sexual que, a su vez, pueden indicar distintivos de la identidad del grupo social en el que se practican. El cortejo, el

noviazgo, el espacio social y temporal para el sexo, el uso de métodos anticonceptivos, la regularidad de la expresión sexual, son espacios de interpretación en tanto existen normas y se expresa el *habitus* que se estructura a partir de la labor socializadora de instituciones como la familia o la escuela.

## **VI. Identidad**

Conforme al planteamiento del problema, una de las partes fundamentales de esta investigación es *interpretar*, de existir, el proyecto educativo que viven los padres y niños en la educación en casa. El conjunto de conceptos descritos hasta aquí sirven para tal inquietud, en tanto sean mediaciones para hallar luces que denoten identidad educativa.

*¿Qué es lo que tenemos delante –educativamente-?*

*¿Qué son en tanto sujetos de un fenómeno social -según el actuar y los discursos ante los demás, ante lo otro-?*

En la búsqueda de identidad educativa, la inquietud sobre la identidad plantea desafíos sustanciales. En primer lugar, para quien investiga y pretende revisar lo que se experimenta en la relación con el *objeto de estudio*. En segundo lugar y sobre todo, se plantea el desafío de desentrañar aquello con lo que se pueda *interpretar* cómo los padres educadores (y con ellos, sus hijos) se presentan en el mundo (con tal proyecto educativo) para ir al encuentro de los otros, mostrar ante éstos lo que *son* y dar cauce a una forma de vinculación que los define. En ese desentrañar, tomo el soporte de los conceptos expuestos anteriormente. A continuación, una vez que explique a qué me refiero por identidad educativa considero necesario afinar la relación de los conceptos hasta aquí expuestos.

El principio de identidad que propuso Martín Heidegger es una orientación importante y útil en el cuestionamiento de la identidad como rasgo del ser en la

educación. Heidegger expone este principio a través del desarrollo de argumentos que considero necesario al menos, referirlos brevemente.

El trayecto de su pensamiento en “Identidad y Diferencia” nos conduce hasta la afirmación que el principio de identidad es el *salto a la esencia de la identidad en la que el hombre y el ser se pertenecen de manera mutua a través de la luz esencial del Ereignis* (Heidegger, 2008: 93). Para comprender el significado de esta aseveración hay que tomar en cuenta lo siguiente:

- Para Heidegger, el hombre es una relación de correspondencia *con* el ser. Como ente, es parte del ser y puede hallar pertenencia a través del pensar, con la llamada del ser. La llamada del ser le viene al encuentro de la presencia.

“[...] **el hombre es un ente**. Como tal, **tiene su lugar en el todo del ser** al igual que la piedra, el árbol y el águila. Tener su lugar significa todavía aquí: estar **clasificado en el ser**. Pero lo **distintivo** del hombre reside en que, como ser que piensa y que está **abierto al ser**, se encuentra ante éste, permanece relacionado con él, y de este modo, **le corresponde**. El hombre es propiamente esta relación de correspondencia y sólo eso. «Sólo» no significa ninguna limitación, sino una sobreabundancia. En el **hombre** reina una **pertenencia al ser que atiende al ser porque ha pasado a ser propia de él**. ¿Y el ser? Pensémoslo en su sentido inicial como **presencia**. El ser no presenta en el hombre de modo ocasional ni excepcional. El ser sólo es y dura en tanto que llega hasta el hombre con su **llamada**” (Heidegger, 2008: 75).

- Ante la llamada del ser que le viene al hombre, la pertenencia que se da entre ser y el hombre se experimenta si y sólo si existe un espacio de apertura o salto en que el hombre “sale de sí” para hallar-se en el ser, en la mutua pertenencia.

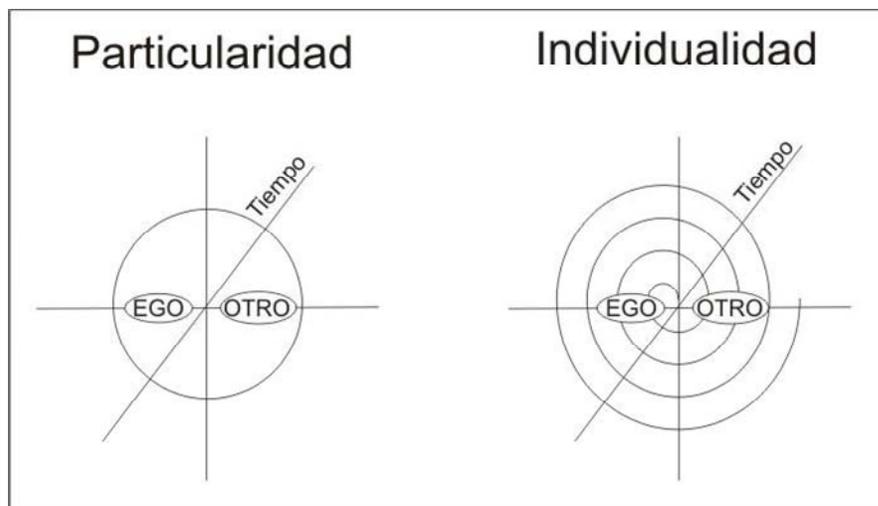
“[...] para experimentar propiamente **la mutua pertenencia** de hombre y ser, es necesario un **salto** [...]. El salto es la puerta que abre bruscamente la entrada al dominio en el que el hombre y el ser se han encontrado desde siempre en su esencia porque han pasado a ser propios el uno del otro desde el momento en el que se han alcanzado. La puerta de entrada al dominio en donde esto sucede, acuerda y determina por vez primera la experiencia del **pensar**” (Heidegger, 2008: 79).

- El lenguaje es lo que da el soporte a la experiencia del pensar, en la que, así mismo, se halla el momento de transpropiación; es decir, donde el ser es propio del hombre y el hombre propio del ser. El *Ereignis* es el momento de mutua pertenencia entre el hombre y el ser a través del pensar como puerta de entrada a la constelación ser-hombre que se forma en el encuentro de su esencia.

“El acontecimiento de la **transpropiación** es el ámbito en sí mismo oscilante, mediante el cual el hombre y el ser se alcanzan el uno al otro en su esencia y adquieren lo que les es esencial [...] Pensar el **Ereignis** como acontecimiento de transpropiación, significa trabajar en la construcción de este ámbito oscilante en sí mismo. El pensar recibe del **lenguaje** la herramienta de trabajo para esta construcción en equilibrio” (Heidegger, 2008: 90-91).

Al indagar sobre la identidad educativa, habré de reconstruir, a través de las herramientas conceptuales de este capítulo, la forma en la que los protagonistas de la educación en el hogar se revelan como agentes sociales. La interpretación del carácter del proyecto educativo apunta a indagar la presencia o ausencia de un marco que haga posible el Ereignis en el ser de la educación y con ello, posibilite la tendencia a la particularidad o individualidad.

**Figura I**



Todo proyecto educativo que se afianza en una reflexión pedagógica lleva consigo finalidades trascendentes y un conjunto de nociones que apuntan hacia lo ideal: se tome o no en cuenta el contexto inmediato, la pretensión de construir algo inexistente, que inicie y aporte algo, es parte inherente a la educación (se logre o no). Si los padres educadores en el hogar y sus hijos están viviendo un proyecto educativo en el que lleva implícito una apertura a lo otro o una forma de vinculación que denote y construya identidad, estaríamos hablando de un proyecto educativo con tendencia a la individualidad, donde existe una aportación genérica, situación en la que el ego no sólo sobre-vive, sino logra trascender al construir el carácter propio de la especie.

El ego se implica con el otro en su totalidad: a través de sentimientos, pensamientos y acciones que expresan una forma concreta de vivir la socialización. Ya que existe en el ámbito de las instituciones constantes llamados al sentir (como al deber y la pertenencia), los sentimientos se regulan a partir de aquellas estructuras que habrán de dar también estructura en el actuar a la persona. El *habitus* es parte importante de lo que se forma en una socialización metódica, es decir, en el proceso educativo.

Como proyecto educativo, la relación que se entable con el ego será a partir de llamados al sentir y a partir de interacción con intencionalidades explícitas que se encausen de acuerdo a la *illuso*: el interés de estar, aportar e intervenir en el espacio social. Es el *illuso* el que habrá de impulsar (o no) y de cierta característica al agente social para tomar parte (o no) en la esfera del interés público y en el ideal de los casos, la vida activa.

De acuerdo a lo anterior, en este trabajo se pretende una reconstrucción del conjunto de representaciones sociales a partir de los discursos y las prácticas, y de nociones que dan cuenta de la identidad educativa. De manera especial, interesa la relación de los padres educadores con el interés del espacio público y la forma peculiar con la que se busca relacionarse con lo otro.

“Mediante la acción y el discurso, los hombres muestran quiénes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano [...] Esta cualidad reveladora del discurso y la acción pasa a primer plano cuando las personas están con otras, ni a favor ni en contra, es decir, en pura contigüidad humana [...] Aunque nadie sabe a quién revela cuando uno se descubre a sí mismo en la acción o la palabra, voluntariamente se ha de correr el riesgo de la revelación [...] Debido a su inherente tendencia a descubrir al agente junto con el acto, la acción necesita para su plena aparición la brillantez de la gloria, sólo posible en la esfera pública” (Arendt, 2007: 203-204).

Por representaciones sociales me refiero al conjunto de expresiones y prácticas que dan cuenta de las creencias, sentimientos, fantasías, ideas, mitos, actitudes e información que crea universos compartidos y definen espacios propios de algún grupo o sociedad. De acuerdo a la posición que tengan las personas en el espacio social (campo), se comparten diferentes representaciones que nutren la identidad tanto personal como grupal en su identidad educativa.

Las representaciones sociales son expresiones del sujeto y se generan y multiplican por actores ubicados en un contexto social e histórico definido. Se nutren de todos los recursos y habilidades que ponen en acción en el actuar cotidiano para lograr los objetivos o intereses particulares y generar relaciones sociales con diferentes grados de poder. Son construcciones históricas en tanto provienen de un trasfondo cultural acumulado a lo largo de la historia humana y son diversas por cuanto responden a diferentes contextos.

“Estudiar las RS no equivale a reducirlas al conocimiento de simples disposiciones de respuesta del sujeto, sino que implica descubrir el patrón de significados que definen los procesos de interacción y comunicación entre los sujetos en posiciones y pertenencias sociales específicas... hablar de representaciones sociales es referirse a ese complejo simbólico-cultural (universo de significados, de opiniones, de informaciones, valores, creencias) que de una u otra forma define nuestra manera de entender y de actuar el mundo cotidiano” (Güemes, 2003: 79).

Así pues, resulta importante capturar qué representaciones sociales construyen los padres educadores que le dan soporte a su identidad educativa, que comparte un universo respecto al espacio definido de la escuela y la institución familiar. Identificar los discursos, las prácticas o experiencias relacionadas con el “nosotros” y “ellos” nos da cuenta de la percepción de

identidad educativa de los papás que educan en casa. A partir de las representaciones sociales, el *habitus* y sobre todo la *illusio*, será posible indagar si se tiende a propiciar la creación de ese espacio de pertenencia en el que se apropia de manera mutua el ser en la educación en cuestión, con el ser que se despliega a partir de los demás, en sus objetivaciones y construcciones.

Entre las objetivaciones, prácticas o sentimientos de los otros con los que los padres interactúan y se vinculan en el despliegue de lo que son (su identidad educativa), podemos encontrar el conocimiento, la obra cultural, el arte y las instituciones. De manera concreta, en este trabajo resalta la importancia de la institución escolar.

## MARCO CONTEXTUAL Y REFERENCIAL

Para enfocar la mirada en algo en particular, es necesario tener una vista sobre la panorámica que le rodea y saber en concreto cómo se ubica en el escenario. Más aún si lo que atrae nuestra atención es un fenómeno de carácter social, que está lejos de sustanciarse sin la influencia y relación de la historia y su contexto inmediato. Por tanto, en este capítulo presento antecedentes históricos y características generales que integran el contexto de los padres educadores en el hogar que asisten a la Escuela Berea en Jiutepec, Morelos.

En particular, presento la importancia histórica y social que se ha construido alrededor de la escolarización masiva, así como sus características en México. En el segundo apartado de este capítulo presento un bosquejo del escenario religioso de los protestantismos en México con énfasis en la influencia que han tenido en el ámbito educativo.

En el tercer apartado abordo el movimiento de educación en el hogar que se vive en México. Ubico algunos actores y momentos claves en este fenómeno para, al final, mostrar algunas características de quienes forman la Escuela Berea, el grupo de apoyo de padres educadores en particular de quienes se elaboró esta tesis.

### **I. La escolarización en contexto**

Al momento que los padres retiran a sus hijos de la escuela y deciden educarlos por cuenta propia, se marca de manera tangible una distinción. Esta distinción se crea principalmente, en torno del significado y papel que tiene la escolarización en nuestra época. A continuación referiré a algunas características socio históricas que influyeron para convertir la escolarización masiva en algo natural de nuestro paisaje moderno. Después abordaré algunos datos sobre la desigualdad de la escolarización en México, como una de las principales características de este proceso.

### **I.1. ¿Por qué la escolarización se plantea como significativa e importante?**

La presencia de escuelas o espacios especializados para la enseñanza data desde la antigüedad, y en general, no es novedoso que haya una elite especializada y educada que se encargue de transmitir el conocimiento y la cultura a través de las generaciones. Al revisar la historia se pueden localizar diferentes modos y medios con los que se construyen y reproducen tanto los imaginarios sociales como lo normativo, la moral de la comunidad, las prácticas cotidianas y las concepciones del mundo. Los cambios en la historia de la construcción y reproducción del saber son más trascendentes a partir de los medios de transmisión de cada época. La transición de los medios orales a los medios escritos, así como el acceso a lo escrito con el invento de la prensa, son algunos de los cambios más importantes (Cucuzza, 1996).

No obstante, la escolarización masiva, tal y como la conocemos actualmente, es una construcción social tan reciente como la modernidad. Es tal su importancia que no se le cuestiona con facilidad, pues se da por sentado que la escolarización masiva es una condición del progreso tanto material como espiritual de los hombres.

Con la fuerza de las promesas de la Ilustración a través de los siglos XVIII y XIX, la escolarización masiva fue el resultado de un consenso transcultural que caracterizó el siglo XX (Sacristán, 2001: 14). Las características de la expansión de la escolarización varían de región a región y de país a país, de acuerdo a las condiciones sociales y materiales de vida; no obstante, el carácter mítico redentor con que se originó la escolarización impulsó su masificación, a tal grado de elevar al nivel de derecho humano el acceso a la educación a través de ésta (una condición más que se obliga al Estado hacer cumplir para toda su población).

Sin embargo, al interior de este consenso transcultural sobre la preeminencia de la escolarización, existen diferentes representaciones sociales sobre su valor. En cada momento y contexto determinado se construyen

significados diferentes que se encuentran a través del discurso. La escolarización masiva se percibe, por ejemplo:

- Para mejorar las condiciones materiales de vida,
- como valor para una vida más digna,
- como medio para evitar la humillación del analfabetismo,
- oportunidad para hacer relaciones,
- instrumento para mantener privilegios,
- oportunidad para disfrutar el conocimiento y el saber,
- instrumento de productividad económica,
- para dar mayor coherencia social a un país,
- oportunidad para adoctrinar y crear fieles a una causa,
- instrumento para afianzar una identidad cultural,

(Sacristán, 2001: 20)

La diversidad de estas representaciones muestra que hay diferentes significados y expectativas puestos en la escolarización masiva, en una sociedad que está lejos de ser uniforme. Esta diversidad lleva a replantear de manera constante la construcción de los diferentes sentidos y significados que permiten sustentar su importancia.

Gimeno Sacristán (2001: 23-29) propone cinco fines en los que se basa el sentido de la escolarización masiva:

1. Fundamentación de la democracia
2. El estímulo al desarrollo de la personalidad del sujeto
3. La difusión e incremento del conocimiento y de la cultura
4. La inserción de los sujetos en el mundo
5. La custodia de los más jóvenes

Acercas de la custodia de los más jóvenes quisiera enfatizar que la escolarización masiva no sólo es un consenso transcultural -por el que se ha expandido en todos los países-, sino también, una expresión del contrato o acuerdo

entre actores de diferentes instituciones: entre el sistema escolar y la familia; entre la familia y el Estado.

En este segundo consenso, se ha construido y reconstruido socialmente la noción de infancia al identificarla institucionalmente con un conjunto de prácticas y huellas a través de la diferenciación de dos tipos de socialización: la familiar y la escolar:

“Las entrada y permanencia en las escuelas implica una separación entre la vida del niño o la del adolescente y la del adulto; marcan una diferencia entre la vida en familia, que se va vaciando, y la vida en la escuela, que ocuparán el Estado y los profesores, diferenciándose dos espacios de socialización” [...] “La escolarización institucionaliza a la infancia y a la adolescencia, contribuye a darles un sentido y una especificidad en nuestra cultura, a facilitarles un ambiente especial reglamentado por las leyes y normas inherentes a los usos escolares, institucionalizando lo que antes eran espacios de convivencia dejados a la espontaneidad. La escolaridad y las normas que imperen en sus prácticas definirán también la normalidad y la anormalidad de niños y jóvenes de cara a la sociedad” (Sacristán, 2001: 35).

Resalto que a partir de la diferenciación de la socialización que se vive en la familia respecto a la escuela, es que se ha institucionalizado principalmente la infancia. La escolarización masiva no sólo implica un conjunto de promesas hacia el futuro, sino la concreción de una finalidad en el presente: el resguardo o cuidado de los niños en un espacio especializado que le diferencie de la vida adulta.

## **I.2. La escolarización en México**

Como ya se mencionó antes, la escolarización masiva se convirtió en un derecho universal. Sin embargo, el status de derecho humano no significa de manera inmediata el cumplimiento del deber del Estado de escolarizar; cada país, en cada momento de la historia, presenta condiciones que limitan concretar la promesa de acceso a la educación. A continuación bosquejo dos de las condiciones más importantes en la escolarización de nuestro país.

### **I.2.1. Avance en la cobertura escolar**

Aunque en las últimas décadas hay cada vez más demanda de los servicios escolares, se amplió de manera significativa el acceso a la educación en todos los

niveles. Actualmente hay cobertura universal para la educación básica y cambios favorables que se aprecian con diferencias muy drásticas a largo plazo: mientras que en la década de los setentas más de la mitad de los jóvenes carecía de instrucción o no había terminado la primaria y tan sólo uno de cada cinco tenía estudios secundarios o equivalentes, en el año 2005 la relación se invirtió: sólo un once por ciento carecía de instrucción o tenía primaria sin terminar, dos de cada cinco jóvenes había aprobado algún grado de secundaria (Muñoz, 2006: 94).

“Sin embargo, existe rezago en los niveles de educación media superior y superior. Una vez terminada la secundaria, sólo una pequeña proporción continúa sus estudios: mientras que poco menos de la mitad de los jóvenes de 16 años siguen en el sistema educativo, sólo menos de la cuarta parte continúa sus estudios a los 20 años” (Muñoz, 2006: 94).

### **I.2.2. El desafío de la desigualdad educativa**

Como en muchos otros ámbitos, existe una marcada desigualdad en las condiciones y resultados de la educación en México. La escolarización no se presenta en las mismas condiciones en todo el territorio y tampoco resultó en el aumento de la igualdad de sus efectos. Felipe Martínez Rizo (2002) presentó un estudio sobre la forma en que se distribuyen los años de escolaridad<sup>1</sup>, a continuación expongo algunos resultados para ayudar a comprender la importancia de atender de manera adecuada las necesidades acordes con el contexto particular de México y cada una de sus entidades.

Como se observa en el Cuadro 1, es evidente que a lo largo de las últimas tres décadas, el promedio de años de escolaridad de los mexicanos aumentó, al mismo tiempo que disminuyó la desigualdad en todas las entidades. Sin embargo, incluso con este avance, las diferencias entre las entidades más avanzadas y más atrasadas en años de escolaridad son muy grandes. Chiapas y Guerrero tuvieron en el 2000 un promedio menor de escolaridad que el que tuvo el Distrito Federal en

---

<sup>1</sup> En este análisis usó como principales medidas a) la media de los años de escolaridad cursados entre toda la población en edad escolar y b) la aplicación del Índice de Gini, herramienta estadística que indica la diferencia media entre todos los individuos que forman una población.

1970, esto significa un retraso de tres décadas en los indicadores de escolarización en las entidades más pobres.

**Cuadro 1**

**Promedio y distribución de la escolaridad en entidades de la república mexicana, de 1970 a 2000**

Entidad	1970		1980		1990		2000	
	Media	IG	Media	IG	Media	IG	Media	IG
Ags	3.51	0.47	5.31	0.39	6.84	0.36	8.00	0.31
BC	4.26	0.44	6.51	0.34	7.82	0.31	8.18	0.29
BCS	4.00	0.44	6.10	0.35	7.57	0.32	8.29	0.29
Cam	3.11	0.53	5.09	0.42	6.00	0.43	7.01	0.38
Coah	4.08	0.47	6.07	0.36	7.41	0.33	7.65	0.34
Col	3.29	0.52	5.28	0.41	6.79	0.38	7.65	0.34
Chis	1.77	0.69	3.18	0.58	4.33	0.54	5.35	0.48
Chih	3.90	0.43	5.64	0.37	6.99	0.34	7.69	0.30
DF	5.71	0.38	7.61	0.28	8.95	0.29	9.60	0.25
Dgo	3.32	0.47	5.07	0.40	6.35	0.37	7.31	0.33
Gto	2.22	0.66	4.10	0.50	5.43	0.44	6.36	0.39
Gro	1.85	0.72	3.88	0.55	5.24	0.50	6.11	0.45
Hgo	2.23	0.65	4.23	0.49	5.64	0.44	6.66	0.38
Jal	3.38	0.53	5.43	0.41	6.69	0.38	7.52	0.33
Edo Mex	3.20	0.56	5.89	0.38	7.26	0.34	8.03	0.30
Mich	2.19	0.64	4.19	0.51	5.54	0.44	6.20	0.41
<b>Mor</b>	<b>3.19</b>	<b>0.57</b>	<b>5.63</b>	<b>0.41</b>	<b>6.94</b>	<b>0.38</b>	<b>7.74</b>	<b>0.33</b>
Nay	2.93	0.54	4.74	0.45	6.35	0.41	7.26	0.36
NL	4.76	0.40	6.82	0.34	8.12	0.31	8.85	0.27
Oax	1.85	0.68	3.43	0.54	4.62	0.50	5.62	0.45
Pue	2.69	0.61	4.50	0.48	5.83	0.44	6.70	0.39
Qro	2.26	0.68	4.25	0.52	6.21	0.42	7.55	0.34
Qroo	2.92	0.53	4.98	0.43	6.57	0.39	7.78	0.32
SLP	2.54	0.44	4.45	0.48	5.95	0.42	6.89	0.38
Sin	3.16	0.53	5.36	0.41	6.89	0.38	7.65	0.35
Son	4.04	0.47	5.98	0.35	7.51	0.32	8.18	0.30
Tab	2.72	0.53	4.49	0.44	6.12	0.40	7.15	0.36
Tam	3.86	0.47	5.81	0.38	7.18	0.35	8.04	0.31
Tlax	3.02	0.53	5.15	0.39	6.60	0.36	7.63	0.31
Ver	2.67	0.60	4.56	0.47	5.62	0.45	6.20	0.41
Yuc	2.92	0.56	4.96	0.44	5.89	0.43	6.84	0.38
Zac	2.61	0.53	4.02	0.45	5.50	0.39	6.46	0.37
<b>RepMex</b>	<b>3.38</b>	<b>0.55</b>	<b>5.44</b>	<b>0.43</b>	<b>6.65</b>	<b>0.39</b>	<b>7.45</b>	<b>0.35</b>

**Fuentes:** Cálculo y elaboración de Martínez (2002: 423). Basado en los Censos Generales de Población y Vivienda IX, X, XI y XII.

Respecto al estado de Morelos -entidad donde se ubica Jiutepec, localidad del domicilio de la Escuela Berea-, es importante señalar que desde 1980 tiene un promedio de años de escolaridad por encima de la media de todas las entidades.

Además, es ahora, una de las entidades más beneficiadas al tener 7.74 años de escolaridad promedio (Ver Cuadro 1).

Si observamos el cambio que cada entidad tiene en la media de años de escolaridad, vemos que el estado de Morelos es uno de los cinco estados que más mejoró (Ver Cuadro 2). Por otra parte, el cambio del Índice de Gini para Morelos (-0.23) indica una ligera ventaja en la disminución de la desigualdad educativa respecto a la mayoría de los estados: el cambio del índice en Morelos es más alto que la media del cambio para toda la República mexicana (-0.20).

**Cuadro 2**  
**Cambios en la escolaridad**  
**República mexicana y sus entidades,**  
**De 1970 a 2000**

Entidades	Cambio escolaridad		
	Años	%	IG
Qro	5.29	234	-0.34
Q.Roo	4.86	166	-0.21
Edo Mex	4.83	151	-0.26
Tlax	4.61	153	-0.22
<b>Mor</b>	<b>4.55</b>	<b>143</b>	<b>-0.23</b>
Ags	4.49	128	-0.16
Sin	4.49	142	-0.18
Hgo	4.43	199	-0.27
Tab	4.43	163	-0.17
Col	4.36	133	-0.18
SLP	4.35	171	-0.23
Nay	4.33	148	-0.18
Coah	4.31	106	-0.18
BCS	4.29	107	-0.15
Gro	4.26	230	-0.27
Tam	4.18	108	-0.16
Gto	4.14	186	-0.27
Jal	4.14	122	-0.20
Son	4.14	102	-0.14
NL	4.09	086	-0.13
Rep. Mex	4.07	120	-0.20
Mich	4.01	183	-0.23
Pue	4.01	149	-0.22
(continuación de Cuadro 2)			(continúa...)
Dgo	3.99	120	-0.14
BC	3.92	092	-0.15
Yuc	3.92	134	-0.18

Entidades	Cambio escolaridad		
	Años	%	IG
Camp	3.90	125	-0.15
DF	3.89	068	-0.13
Zac	3.85	148	-0.16
Chih	3.79	097	-0.13
Oax	3.77	204	-0.23
Chis	3.58	202	-0.21
Ver	3.53	132	-0.19

**Fuentes:** Cálculo y elaboración de Martínez Rizo, Felipe (2002: 424). Basado en el Cuadro 1.

En el cuadro 3 también se evidencia la enorme distancia que hay en la media de escolaridad entre unas y otras entidades. Son pocas las entidades que han cambiado de manera drástica su posición relativa respecto a las demás (como es el caso de Querétaro, Quintana Roo). En general, las entidades más beneficiadas y que tienen mayor escolaridad en 1970, siguen siendo las de mayor ventaja treinta años después. Lo mismo ocurre con los estados más pobres: Guerrero, Oaxaca y Chiapas son las entidades de menor media de escolaridad y las entidades que están por debajo del promedio nacional no varían mucho en su posición.

El estado de Morelos tuvo un ligero avance en su posición relativa de 1970 a 1980, pero después continuó sin mucho cambio entre el décimo lugar en 1980 y 1990 para luego descender sólo una posición en el 2000. Lo que destaca es que se aleja cada vez más del promedio nacional, dando muestras de relativa mejora (Ver Cuadro 3).

En síntesis, se puede afirmar que el estado de Morelos cuenta con una posición favorable en el nivel de escolarización, respecto a una gran proporción de las entidades federativas. Además de que el promedio de años escolares se ubica entre los niveles más altos, Morelos es una de las entidades con mayor avance en el cambio de la desigualdad, como para ubicarla entre las primeras diez entidades más favorecidas en condiciones de acceso a la educación (Ver Cuadros 1, 2 y 3).

**Cuadro 3**

**Lugar que ocupan las entidades de la república mexicana respecto al promedio de grados de escolaridad de la población de 15 años y más, de 1970 a 2000**

1970	1980	1990	2000
(1) Distrito Federal	Distrito Federal	Distrito Federal	Distrito Federal
(2) Nuevo León	Nuevo León	Nuevo León	Nuevo León
(3) Baja California	Baja California	Baja California	Coahuila
(4) Coahuila	Baja California Sur	Baja California Sur	Baja California Sur
(5) Sonora	Coahuila	Sonora	Baja California
(6) Baja Cal. Sur	Sonora	Coahuila	Sonora
(7) Chihuahua	Edo. Mex	Edo. Mex	Tamaulipas
(8) Tamaulipas	Tamaulipas	Tamaulipas	Edo. Mex
(9) Aguascalientes	Chihuahua	Chihuahua	Aguascalientes
(10) Jalisco	<b>Morelos</b>	<b>Morelos</b> Sinaloa	Quintana Roo <b>Morelos</b>
(11) Rep. Mex	Rep. Mex		
(12) Durango	Jalisco	Aguascalientes	Chihuahua
(13) Colima	Sinaloa	Colima	Colima
(14) Edo. Mex	Aguascalientes	Jalisco	Sinaloa
(15) <b>Morelos</b>	Colima	Rep. Mex	Tlaxcala
(16) Sinaloa	Tlaxcala	Tlaxcala	Querétaro
(17) Campeche	Campeche	Quintana Roo	Jalisco
(18) Tlaxcala	Durango	Nayarit	Rep. Mex
(19) Nayarit	Quintana Roo	Durango	Durango
(20) Yucatán	Yucatán	Querétaro	Nayarit
(21) Quintana Roo	Nayarit	Tabasco	Tabasco
(22) Tabasco	Veracruz	Campeche	Campeche
(23) Puebla	Puebla	San Luis P	San Luis P
(24) Veracruz	Tabasco	Yucatán	Yucatán
(25) Zacatecas	San Luis P	Puebla	Puebla
(26) San Luis P	Querétaro	Hidalgo	Hidalgo
(27) Querétaro	Hidalgo	Veracruz	Zacatecas
(28) Hidalgo	Michoacán	Michoacán	Guanajuato
(29) Guanajuato	Guanajuato	Zacatecas	Michoacán
(30) Michoacán	Zacatecas	Guanajuato	Veracruz
(31) Guerrero	Guerrero	Guerrero	Guerrero
(32) Oaxaca	Oaxaca	Oaxaca	Oaxaca
(33) Chiapas	Chiapas	Chiapas	Chiapas

**Fuente:** Elaboración de Martínez Rico, Felipe (2002: 425).

Basado en información del cuadro 2.

Al respecto, sería interesante conocer la percepción que los mexicanos tienen de la institución escolar a lo largo de la diversidad de nuestro país. Los datos de un análisis de los discursos sobre la escolaridad sería una aportación enriquecedora para enmarcar en contexto, el conjunto de representaciones

sociales que los padres que educan en el hogar, construyeron y construyen sobre la escuela.

## **II. Educación y protestantismos**

Como se mencionó en el primer capítulo, el movimiento colectivo de educar en casa se originó por dos grupos de posturas muy diferentes: primero, por activistas contraculturales de los años setentas, que buscaron liberarse de la estructura autoritaria escolar; y en segunda, por grupos que consideraban inadecuados los métodos y las ideas que forman parte del currículo escolar. De este segundo grupo, existe una mayoría que se asocia a grupos religiosos protestantes; mismo que al transcurrir los años, se convirtió en el de mayor fuerza dentro del movimiento de la educación en el hogar en Estados Unidos (Nemer, 2002).

De acuerdo a lo observado, la mayoría de los padres educadores en el hogar de México son protestantes o evangélicos. Por tanto, para ayudar a comprender mejor el contexto de los padres educadores en el hogar y su propuesta educativa, considero importante abordar lo que define el protestantismo y cuáles son las principales identidades religiosas al interior de estos movimientos. Con el mismo propósito voy a referirme a la participación que algunos protestantismos han tenido en la historia de la educación de México.

### **II.1. Identidades protestantes**

Por su ambigüedad, con frecuencia parece que el uso del término “protestante” es tan inapropiado como el término “secta”. Al menos en nuestro país, ambos términos ayudan, de cierta forma, a designar aquellas confesiones derivadas del cristianismo que no son la expresión religiosa mayoritaria (es decir, el catolicismo apostólico romano). Sin embargo, tanto “protestante” como “secta”, dejan siempre un vacío de información o nominación que pone en el foco de atención: tanto la ignorancia del fenómeno religioso, como la confusión que provoca la formación híbrida de las identidades protestantes en México.

Tras varios años de investigación, Jean Pierre-Bastián (2004) llegó a la conclusión que es más apropiado referirse a las identidades protestantes, en plural **“protestantismos”**, que referirse a un bloque único a lo largo de la historia. Al caracterizar los grupos que introdujeron el protestantismo en México, Bastián encontró que eran muy diferentes al tipo ideal de secta; primero, porque no se exigía un vínculo único, absoluto; y segundo, porque tampoco fueron hostiles o diferentes a la sociedad global, a la vida cultural y política. Bastián recomienda más conveniente reconocerles más bien, como sociedades de ideas, paralelas a las logias, sociedades de ayuda mutua o clubes liberales.

El plural que se le asigna a estas identidades parte de reconocer que en México no se introdujo un solo protestantismo en su formación histórica “pura” de la reforma protestante del siglo XVI, sino un conjunto de diferentes denominaciones protestantes provenientes de Estados Unidos que trajeron consigo, *“una versión del protestantismo en sus variantes denominacionales”* (Cervantes, 2000: 130).

La documentación histórica indica que a partir de 1870 entraron a México por lo menos 18 sociedades misioneras protestantes. Éstas hicieron raíces a lo largo del porfiriato y legitimaron su presencia a través de servicios como la escuela y el hospital, hasta llegar a formar una élite intelectual popular. Esta élite participó tanto en la revolución constitucionalista como posteriormente, en la consolidación del sistema educativo mexicano (1920-1930) (Bastián, 1983: 188).

Los grupos “históricos” que entonces iniciaron la historia del protestantismo en México y que actualmente siguen presentes en una proporción minoritaria son las denominaciones luterana, calvinista, metodista, presbiteriana, congregacional, episcopal y bautista. Cada uno de estos grupos denominacionales pertenecen a una expresión particular de la formación histórica del protestantismo: tiene peculiaridades en su organización institucional interna, en su práctica litúrgica y comunitaria que, a su vez, le distinguen del resto. No obstante, el factor común que les caracteriza como protestantes y que les liga al movimiento histórico del

siglo XVI es el reconocimiento de cuatro principios que se han identificado al movimiento de la Reforma. Éstos son: “*Sola Fide*” (la salvación sólo es por fe), “*Sola Gratia*” (la salvación sólo es por Gracia divina), “*Solus Christus*” (la salvación sólo viene a través de Jesucristo) y “*Sola Scriptura*” (la fuente de autoridad en materia de fe sólo proviene de la Escritura) (Baldwin, 1990:4).

Estas denominaciones históricas se diversificaron de acuerdo a la relación que mantuvieron con la fuente misionera. Existen los grupos denominacionales que continuaron con una relación de autoridad y dependencia con la institución de origen. Están también los que se independizaron para desarrollar una forma más autónoma en su actuar institucional.

En los años cincuentas se introdujo el movimiento pentecostal. A diferencia de las denominaciones históricas que impulsaron la cultura escrita y las ideas liberales, el movimiento pentecostal se caracteriza por la oralidad y la flexibilidad de las prácticas a las expresiones culturales de cada lugar. El pentecostalismo se introdujo por grupos específicos, sin embargo, fue tal su crecimiento y aceptación que incluso muchas iglesias históricas adoptaron las prácticas que se le asocian. Por ello, se identifica más como una tendencia o movimiento, que una denominación o grupo en concreto.

De acuerdo a Bastián, el pentecostalismo se distingue de los demás protestantismos: primero, por ser un conjunto de prácticas religiosas que permiten la extensión del sincretismo hispano-católico; y segundo, por renunciar al carácter protestatario de los demás protestantismos que se asociaron al liberalismo del siglo XIX (Cervantes, 2000: 130-131).

## II.2. Educación y protestantismos en México

### II.2.1. Ayer

Los misioneros protestantes que llegaron a México en el siglo XIX tenían un concepto de realidad que influyó en su labor y enfoque. De este concepto, hubo dos ideas claves que subrayaron la importancia de la escuela:

- Milenarismo. Según una interpretación de la Biblia sobre los tiempos finales, al final habrán de venir mil años de bienestar y paz para los hombres, etapa para la que desde el presente, los cristianos colaboran en su construcción.
- La fe moderna en el progreso. Las ideas de la ilustración, las muestras materiales de avance que trajo consigo la revolución industrial serían impulsoras para valorar el uso de la razón, la educación y la ciencia en su proyecto de sociedad.

(Ruiz, 1992: 7)

A finales del siglo XIX la educación se vio como la apuesta segura para el progreso y mejora social, tanto por liberales como conservadores; por ello se aceptaron varias de las propuestas educativas traídas del extranjero como el sistema Lancasteriano, el sistema Fröbel y las escuelas que ofrecían los misioneros protestantes. En poco tiempo estas escuelas ganaron fuerza institucional e impulsaron una generación de intelectuales que influyeron en diferentes esferas de la vida de México.

Los esfuerzos educativos de los misioneros se dirigieron principalmente a la instrucción básica (primaria y secundaria), pero su ímpetu abarcó tanto la educación formal (instrucción escolar) como la no formal. La actividad cultural giró en torno de la *escuela dominical*; aparte, la escuela diaria no quedaba al margen del templo y de las respectivas costumbres denominacionales. Los maestros de las escuelas siempre fueron ministros preparados de la labor misionera.

La mayor parte de las redes escolares fueron instauradas en el medio rural, en donde la asistencia a la escuela implicaba tener después, la oportunidad para acceder a estudios superiores y con ello, movilidad social. Hay varios ejemplos de esta situación: Andrés Osuna y Moisés Sáenz fueron hijos de campesinos que recibiendo educación protestante, obtuvieron mayor oportunidad de desarrollarse en otros ámbitos fuera del lugar de origen. Ambos participaron en el desarrollo cultural de México (Bastián 1993: 138).

En especial, la labor de los protestantes metodistas significó un medio importante para introducir escuelas donde no se facilitaba el acceso. Incluso, datan casos en los que habitantes de poblados aislados pedían la intervención de los metodistas con tal de gozar del acceso a la educación (Ruiz 1992:70).

### **II.2.2. Hoy**

Actualmente continúa la tendencia de muchos grupos protestantes a enfatizar la importancia de la labor educativa y en especial, instituir escuelas. Esto se observa en los protestantismos históricos como en las iglesias más independientes y sin denominación: regularmente se abre una escuela al lado del edificio donde se reúnen o se usan las instalaciones del templo tanto para los servicios del domingo como para la escuela. Cabe resaltar que Amistad Cristiana es uno de los grupos de iglesias no denominacionales más extendidos en México. En la mayoría se observa que las instalaciones del templo se usan también como espacio escolar. Lo que no se observa es una propuesta educativa en especial que sea característica a estos grupos, sino un conjunto de prácticas educativas diversas. El factor común de las escuelas que actualmente se mantienen por grupos protestantes es su carácter de institución privada.

En los últimos diez años se observa que algunas iglesias impulsan propuestas curriculares que son intermedias a la educación en casa y la escuela de curso regular. Por ejemplo *“Accelerated Christian Education”* (ACE) es un sistema de enseñanza en el que se procura que el estudiante se ocupe de su trayecto de

aprendizaje. Se basa en un programa de estudios norteamericano, en inglés, con un sistema de tareas organizado a través de software, el apoyo de tutores que atienden de manera personalizada y una red de organización con la que anualmente reúnen a los estudiantes para realizar otras actividades (música, pintura, teatro, deporte, etc). Este tipo de propuestas se asocian a la tendencia norteamericana de privatizar la educación y afirmar los intereses de algunos grupos conservadores. Algunas de estas modalidades escolares se han reconocido como “charter schools” y se caracterizan por ser privadas, de grupos pequeños, muy personalizadas.

En el sistema ACE, la base es la relación personalizada del monitor o asesor con el niño que lleva a cabo sus actividades a través del uso de la computadora. El estudiante puede usar este sistema y cursar sus estudios sin estar en algún grupo. Sin embargo, se observan escuelas basadas en este sistema en el que se disminuye la responsabilidad del docente y se enfatiza la responsabilidad del niño.

Michael Apple (2000: 257-270) explica que en Estados Unidos existe una “restauración conservadora” en la que se alían varios grupos en torno a la tensión sobre lo público y a favor de políticas particulares (en la educación y el mundo social). Hace referencia a estos grupos al introducirnos a las características de la educación en el hogar y recuerda que siempre las transformaciones duraderas en la educación se decantan a partir de movimientos sociales más amplios que redefinen la tendencia de las instituciones. Así, Apple subraya la importancia de distinguir que la mayoría de los educadores en el hogar de Estados Unidos pertenecen a este “nuevo bloque hegemónico” de la derecha conservadora. Los elementos que identifica en esta alianza son:

**Neoliberales.** Son las elites dominantes en lo económico y político que intentan “modernizar” la economía y las instituciones que se le relacionan. Tienen la

seguridad que las decisiones sobre el mercado y el consumo arreglarán todos los problemas sociales y asocian el bien con lo privado, lo malo con lo público.

**Neoconservadores.** Los conservadores en lo económico y lo cultural buscan un regreso a los “altos estándares”, la “disciplina”, el “conocimiento real” en el sentido de la competencia del darwinismo social.

**Populistas autoritarios.** Grupos blancos trabajadores y de clase media que desconfían del Estado y se preocupan por establecer valores y conocimientos religiosos fundamentales en los ámbitos de la seguridad, la familia, las relaciones de género y la sexualidad. La mayoría de los educadores en el hogar norteamericanos se ubican en esta tendencia.

Tomando en consideración que la mayoría de los grupos protestantes en México se asocian a las formas pentecostales y de influencia de los “populistas autoritarios”, se puede afirmar que varias de las propuestas educativas como *ACE* responden a la influencia de este movimiento de “restauración conservadora” de Estados Unidos. Habría que revisar si entre los educadores en el hogar hay relación de esta tendencia con la vivencia de los mexicanos que educan en casa. Una forma de hallar esta relación podría ser la vinculación entre las organizaciones de padres educadores en el hogar entre ambos países o la forma en que se reciben y adoptan las propuestas curriculares.

### **III. Educadores en el hogar en México**

#### **III.1. Orígenes y crecimiento de los educadores en el hogar**

No existe un relato integrado de las diferentes experiencias de educadores en el hogar en México. Aquí sólo voy a proporcionar algunos datos que dan una idea muy general. Parto de los aspectos que coinciden algunos de los padres educadores con más trayecto y que, con el tiempo, se convirtieron en promotores o impulsores reconocidos de la educación en el hogar.

Los primeros mexicanos que adoptaron la educación en casa lo hicieron entre inicios de la década de los ochenta y principios de los noventa. De tal manera que actualmente la mayoría de éstos ya tienen a sus hijos en la universidad o ya egresados de ésta.

En ese entonces que comenzaron a educar en casa, no existían las propuestas curriculares que ahora circulan, pero hacen referencia a materiales que conocieron por medio de misioneros extranjeros en México que educaban en el hogar. En este periodo se establecieron también dos entidades que fueron significativas en la promoción de la educación en casa: por una parte “El Hogar educador”, que lo encabeza MP, que edita un boletín y organiza conferencias; y la Asociación Amos, que dirigía DL (q.e.p.d). La Asociación Amós hasta la fecha promueve materiales de lectoescritura y educación preescolar (Ver fotografías en Anexo I).

Los cuatro entrevistados, que fueron parte de estas organizaciones y primeras iniciativas de educar en el hogar en México (AL, 2005; GN, 2005; SB: 2005; MP, 2005) coincidieron que inicialmente no buscaron con plena intencionalidad convertirse en promotores o puntos de referencia para los demás padres educadores; pero al iniciarse en ello, observaron que otros padres también se interesaban y les pidieron su apoyo. Así como regularmente se forman grupos para el estudio de la Biblia, con la misma forma de contacto y organización, comenzaron a formarse grupos de apoyo entre padres educadores (Ver Anexo II para el citado de entrevistas).

Actualmente no existe una manera fidedigna que mida con precisión el crecimiento de los educadores en el hogar. Sin embargo, para tener una idea general, ayuda saber que mientras en el año 2005 se distribuyeron 1,200 publicaciones mensuales del boletín “El Hogar educador” en México, para el mes de agosto del 2009, la distribución ascendió a 3,445 unidades (MP, 2005 y 2009).

Otro dato que muestra el crecimiento del movimiento es que inicialmente se organizaba sólo una Conferencia Nacional de “El Hogar Educador” en la ciudad de Saltillo. Actualmente son dos las que se organizan (en Atlacomulco y en Saltillo) con el mismo nombre y existe otra más que se realiza en el sureste y trabaja de manera independiente al “Hogar Educador”. Ésta también convoca a un número considerable de educadores en casa (150 familias) (SB, 2005).

Además del crecimiento, otra característica de la educación en casa en México, es que comienza a evidenciarse la diversidad de creencias. En el grupo de discusión de yahoo que se observó (se creó el 22 de diciembre del 2004 y en septiembre del 2009 contó con 115 participantes y 330 participaciones escritas), se han agregado varias mamás educadoras que se identifican como católicos romanos. Una de ellas refiere que conoce a otras familias católicas de un grupo de apoyo en el Distrito Federal.

### **III.2. La Escuela Berea de Jiutepec, Morelos**

Así como en el caso del “Hogar Educador”, la Escuela Berea se formó a partir de la experiencia de educar en casa de una pareja, que más tarde se halló en la necesidad y disposición de acompañar a otros en la misma decisión. MB y su esposo decidieron educar en casa a su hijo, basados en el material de apoyo que unos misioneros norteamericanos les mostraron; conforme observaron necesidades específicas del proceso de educar en casa, formaron un grupo de apoyo (MB, 2008).

La dinámica interna dentro de este grupo de apoyo derivó en la “Escuela Berea” que se propuso inicialmente como centro de acompañamiento y para resolver dudas puntuales de los padres. Le llamaron Berea porque querían identificarse con aquellos pobladores de Berea que al escuchar el mensaje del apóstol Pablo y Silas, decidieron revisar lo que decían las Escrituras para verificar

la veracidad de lo escuchado<sup>2</sup>. Así como los pobladores de Berea, en el grupo de apoyo querían tener la actitud solícita para verificar en las Escrituras la forma de educar a sus hijos (MB, 2008).

En el año 1995 los miembros del grupo comenzaron a reunirse cada martes<sup>3</sup> para compartir las inquietudes o dudas de lo trabajado entre semana. Los papás exponían con los demás educadores las dificultades que habían tenido, o las formas a las que acudieron para resolver situaciones específicas. Así, se buscó aprovechar la experiencia entre todos para beneficiar a niños y padres de familia en su vivencia de educar en casa (MB, 2004). Desde las primeras reuniones, todo esto ocurrió en las instalaciones de la “Iglesia Cristiana del Edén”, en la localidad de Jiutepec, Morelos; a unos minutos de la ciudad de Cuernavaca (Ver Anexo I).

La dinámica interna con la que trabajó el grupo de apoyo fue cambiando. Actualmente los padres no asisten sistemáticamente como participantes del proceso de asesoría sino sólo ocasionalmente. Ahora regularmente dejan a sus hijos para que ellos reciban asesoría especializada en sus actividades y de permanecer en la Escuela Berea, no es para compartir su experiencia como educador en el hogar ni para resolver sus dudas. Aunque los papás mantienen la responsabilidad de educar en sus casas a los niños y continúan reconociéndose como “educadores en el hogar”, la “Escuela Berea” se encarga de buscar personas capacitadas (normalistas y especializadas en la materia) para asesorar a los niños y conducirlos en sus actividades hasta completar el programa de estudios para aprobar el examen de acreditación que corresponda al nivel educativo (Bautista, 2008; García, 2008).

En el año 2008 la Escuela Berea cuenta con las siguientes características que le dan algunos rasgos parecidos a cualquier otra comunidad escolar:

---

<sup>2</sup> “Y éstos eran más nobles que los que estaban en Tesalónica, pues recibieron la palabra con toda solicitud, escudriñando cada día las Escrituras para ver si estas cosas eran así” Hch 17:11.  
VRV1960

<sup>3</sup> Bautista, 2003; Bautista, 2008.

- Hay una directora a cargo que propone un formato de programa para cada grado; que contrata, organiza y capacita a los asesores; que da directrices sobre la colaboración de los padres de familia; que gestiona la certificación de los estudios a través del sistema de educación abierta del INEA; que solicita cuotas de colaboración para saldar los gastos.
- Existen varios materiales para completar los contenidos que propone el programa de la SEP a través del sistema de educación abierta INEA. Los niños tienen sus cuadernos forrados y acordes con una disciplina establecida.
- Los niños usan uniforme.
- Se realiza durante las primeras horas un devocional (o acto de oración) y un acto cívico en los que están presentes los padres de familia.
- Los niños tienen un grupo conforme a su edad y conforme al avance en el programa de estudios.
- Los padres de familia se organizan para ofrecer algo que comer durante el receso, a manera de refrigerio.
- Existe un horario fijo con tiempos especializados de acuerdo a la actividad.
- Existe un espacio definido para el estudio y el recreo. Salones con la indumentaria escolar que regularmente se usa (escritorio al frente, bancas para niños, pizarrón), un área de recreo y oficinas para la directora y los maestros.

Por otra parte, la Escuela Berea también atiende algunas necesidades específicas de niños educados en el hogar de lugares distantes, que no atienden cada martes a Jiutepec, Morelos. A estos casos, se les reconoce por “alcance” y la Escuela Berea se encarga de asesorar sobre todo en el proceso de acreditación ante el INEA o la instancia educativa que sea necesaria (MB, 2008).

### **III.3. Los papás educadores de la Escuela Berea**

La mayoría de los educadores en el hogar que asistieron a la Escuela Berea en el 2008 se caracterizan por vivir en la región aledaña de Cuernavaca, excepto una familia que se traslada desde Taxco Guerrero **(C1)**. Del número total de familias

educadoras, se entrevistaron a cinco madres educadoras y dos padres educadores en casa. A continuación enuncio algunas de sus características:

**Lo económico.** Los ingresos de las familias se caracterizan por ser no mayores a 10 mil pesos mensuales. Regularmente sólo uno de los padres de familia es activo laboralmente y sus ocupaciones se relacionan con el comercio y los servicios. El máximo grado de estudios es a nivel licenciatura y la mayoría tiene por lo menos terminada la preparatoria.

**Del Hogar.** Sólo una familia comparte su hogar con otros familiares no nucleares. La mayoría vive sólo con sus hijos y ninguno tiene más de 5 hijos. Algunas familias son de reciente formación y tienen uno o dos hijos.

**Lo religioso.** Excepto una familia, todas son evangélico cristianas. Dos familias provienen de la misma congregación de las instalaciones de la Escuela Berea. Las demás se reúnen en otros lugares. La mayoría son bautistas.

Para mayor detalle de cada entrevistado, ver Anexo II.

## MARCO METODOLÓGICO

Toda búsqueda adopta una forma propia. En el trayecto que implica la investigación, se asume siempre una postura e interés que se traduce en un método o forma determinada de llevar a cabo las cosas; en este trabajo, más que seguir la enumeración prescrita de alguna secuencia de acciones, se enfrentaron las condiciones del proceso de investigar a partir de la intención explícita de aplicar con regularidad lo que Comte (1990: 4) denominó, hábitos intelectuales. Así, en este apartado recalco los hábitos intelectuales y las consideraciones más relevantes que le dan sustento al método que guió este trabajo. Las orientaciones metodológicas se hacen explícitas y se aclaran en tanto que las ideas dan vigor, firmeza y significado ético a todo actuar (Schelling citado por Habermas, 1996: 33) y más todavía, en el acto de investigar.

### **I. Punto de partida**

Definir cómo investigar, así como aclarar el conjunto de orientaciones para realizar este trabajo parte –también-, de una postura ético-política que trasciende al momento de la investigación y que caracteriza a todo ser humano que busca conocer algo a lo que pertenece.

Primeramente se reconocen y enfrentan las limitaciones y potencialidades de estar en un contexto de condiciones histórico-sociales determinadas: se reconoce que estudiar algo en un momento dado implica un pasado con una historia que antecede y determina; que implica un momento presente que es difícil de aprehender, fugaz -y muchas veces indefinido-, así como también, implica un futuro en activa construcción en el que se incide de manera directa o indirecta. Al reconocer esa “prisión de la contemporaneidad” que se presenta imposible trascender, se asume que el juego del lenguaje -que integran las ciencias sociales-, llega a ser una forma de “escape” del límite del tiempo para tener cierto sentido de comprensión y auto-comprensión de la realidad social que compartimos (Heller, 1991: 19-20).

El compromiso que se asume en este trabajo es primeramente el de valorar que lo instituido a lo largo de la historia forma parte del legado que se trasmite de una generación a otra. Parto de la premisa que cualquier fenómeno educativo que se presente como nuevo lleva en sí una herencia y determinante de lo que se construyó en el pasado y una promesa dirigida a las generaciones jóvenes. Por ello, en un presente como el mexicano (de marcada desigualdad y múltiples pobreza; de desilusión y menoscabo de lo educativo), considero importante el compromiso mínimo a través de la investigación, de visibilizar aquellos fenómenos educativos tal como la educación en casa, que encierren una promesa, propuesta o quiebre, sea en cierto grado, o en potencia, *algo*, una luz, una construcción que pretenda construir y aportar hacia lo futuro.

En esta investigación se mira como atractivo que el trabajo realizado significara un medio para trastornar las formas con las que se sustenta la estructura de opresión, desigualdad y sus múltiples pobreza (que incluyen la esfera de lo sentimental). Sin embargo, dadas las condiciones del hecho de investigar y desde la posición de tesista con la que se realiza el trabajo, se asume la responsabilidad que -en todo caso- corresponde asumir: primero, la de buscar que los resultados y enunciados finales tengan suficiente credibilidad para no detener la resonancia que implica toda investigación: sea a través de otras publicaciones derivadas, o al estimular el interés para plantear otros problemas de investigación; y segundo, propiciar durante el proceso y al final del trabajo, las condiciones para experimentar alguna dosis de libertad que las ciencias sociales prometen cuando se investiga con suficiente rigor y compromiso que crean momentos de comprensión y auto-comprensión entre quienes se involucran en la investigación (Heller, 1991: 58).

## **II. Qué interés**

Habermas (1996: 37) propone en su ensayo “Conocimiento e interés” que se haga frente al tipo de interés que impulsa la búsqueda de conocimiento. Explica que las ciencias positivas comparten la tradición de la filosofía griega de asociar el sentido

de lo metodológico a la actitud teórica contemplativa, y de mirar el objeto de conocimiento como algo ajeno, desvinculado e independiente al sujeto-que-conoce. A partir de ello, con una postura crítica a esta desvinculación que la ciencia positivista heredó de la filosofía griega, Habermas explica que se necesita tomar en cuenta el carácter fenomenológico del acto de conocer; y por tanto, es necesario identificar e incluso demostrar la conexión que hay entre las reglas del método y los intereses que impulsan el acto de conocer. Con este punto de partida, Habermas propuso cuatro categorías del proceso de investigación:

**Fenomenología.** Su interés rector es **describir**. Consiste en sacar a la luz las operaciones de una subjetividad fundadora de sentido, contemplar y describir con rigor teórico.

**Ciencias empírico-analíticas.** Su interés rector es **prescribir y controlar**. A través de construir teorías para su comprobación, se busca hacer reglas con qué predecir y controlar procesos objetivados.

**Ciencias histórico-hermenéuticas.** El interés que los rige es cognoscitivo-práctico, **interpretar y explicar**. Busca dar luces para mantener o ampliar los procesos intersubjetivos que permitan un mayor entendimiento para guiar la acción.

**Ciencias de la acción.** El interés que rige a la teoría crítica en la economía, sociología o ciencia política es la de **emancipar y transformar**. Busca aumentar el grado de autorreflexión, desmitificar y liberar al sujeto de lo que depende (Habermas, 1997: 158-181).

Conforme a las anteriores categorías, se reconoce que en este trabajo se adoptaron los intereses de describir, interpretar y comprender. A partir de identificar y describir las prácticas y discursos que sostienen los padres educadores en casa sobre la educación, se buscó interpretar el proyecto educativo para caracterizar comprensivamente, a manera de explicación, el fenómeno

educativo y social que encarnan. Si se considera que los discursos son parte también de sus prácticas y sus prácticas integran y dan sustento a sus discursos, se busca interpretar, con ayuda de las pautas hermenéuticas, para comprender aquellas huellas y aquellos signos que las acciones de los educadores en el hogar construyen a través del tiempo con su vivencia educativa.

### **III. Guías de ruta**

#### **III.1. Identificar y describir**

Como ya se abordó anteriormente en el capítulo II, las contribuciones a la sociología de Émile Durkheim son relevantes para los fines de este ejercicio de investigación. Además de la concepción social de la educación que aportó, que se mira como un hecho social, producto de la acción social de los seres humanos, en este trabajo también se tomó como referencia importante en el ejercicio de describir, la serie de pautas metodológicas que presentó en “Las reglas del método sociológico” (Durkheim, 1996).. Describir los hechos sociales como acto de la ciencia debía incluir:

- Descubrir las propiedades del hecho social
- Observar y describir lo que varía en el hecho social y sacar de los datos las primeras definiciones.
- Clasificar los hechos sociales una vez que se les caracterice por un elemento que le sea esencial.
- Identificar con un concepto que los distinga a partir de sus propiedades y elementos más importantes.
- Evitar que se agrupe a partir de palabras de sentido común.
- Identificar cuáles son las formas regulares, que no cambian y existen como permanentes en las diferentes aplicaciones de los individuos.
- Diferenciar lo normal de lo anormal.
- Formar tipos sociales. Las consideraciones que da Durkheim para los tipos sociales son antecedente de los tipos ideales para los que se describirá en seguida sus características y propósitos en el marco de este trabajo.

### **III.2. Interpretar, comprender y explicar**

Hay una larga historia de la hermenéutica como ciencia de la interpretación. En este trabajo no bastará que se le refiera como marco general para la orientación metodológica. Es necesario acotar y aclarar dentro de la hermenéutica, la postura que sostiene este trabajo, pues ésta es una ciencia que además de tener una larga historia, se construye y reconstruye al paso del tiempo e implica toda una gama de variaciones en el qué-hacer con los textos y las acciones humanas.

Aunque en este trabajo se considera la educación como un hecho social, de acuerdo a la perspectiva y la metodología de Émile Durkheim, se intentó acceder a la educación en el hogar, sobre todo, a partir de la comprensión del sentido con la que se vive. El sentido que puede encontrarse en la educación en el hogar y con el que se enuncian los resultados de este trabajo, se colocó en el contexto de algunas reglas de la hermenéutica.

De acuerdo con Martin Heidegger, se considera que el conocer interpretativo y el conocer-comprensivo se realizan a través del compromiso y la interacción como una forma natural de entendimiento entre los seres humanos; así, se partió de la idea que la metodología de la ciencia hermenéutica revela en sí misma, algo de la condición humana. Se buscó entonces, precisar con toda intencionalidad la forma de conducirse y para ello, se tomó como orientación metodológica la aportación que realizaron Agnes Heller (1991) y Max Weber (1997).

#### **III.2.1. Hacia la verosimilitud**

En las ciencias sociales y en particular, la hermenéutica, no se busca verdad sino conocimiento verdadero (CV). Hay una diferencia muy importante entre la búsqueda de CV como una vocación a la búsqueda de conocimiento como medio para llegar a la Verdad. El CV nunca es un absoluto sino está condicionado históricamente, caduca y está condonado por la propia razón del investigador; se puede verificar la veracidad del conocimiento por la claridad y nitidez de las ideas enunciadas y como cualquier conocimiento que sea producto de la ciencia, puede

falsearse, volver a interpretarse y reinterpretarse. Como producto humano, el CV de los humanos tiene el sello de lo efímero. La Verdad, en cambio, es inmutable, se asocia a lo trascendente, se relaciona con el dogma y lo ideal que trastoca subjetivamente la existencia de todos; la Verdad no admite falsación (Heller, 1991: 24).

Otros criterios de objetividad con los que se distingue verosimilitud en el conocimiento que construyen las ciencias sociales, son:

- El CV se guía por teorías. La observación no sólo es empírica y mucho menos en la hermenéutica en la que la comprensión anhela una teoría. Es necesario tener una perspectiva teórica evaluativa y especulativa con la que se busquen y encuentren significados. Tanto el contexto de las acciones como los horizontes teóricos forman el significado meta de la interpretación y la comprensión. Así fue en este trabajo a partir del marco teórico expuesto en el Capítulo II.
- Por la pretensión de “hacer ciencia social” no se debe usar al destinatario, es decir, quienes viven la educación en casa, como un medio para alcanzar objetivos de quien investiga; como puede ser, la demostración de nociones previas.
- En tanto la verosimilitud no es equivalente a correspondencia, no es un reflejo fiel entre lo observado y lo teórico; se admite que la educación en casa puede ser estudiada y comprendida por diferentes teorías sociales, no sólo con el marco teórico de este trabajo.
- Se debe mostrar la identidad de la identidad y la no identidad. ¿Qué es lo que es y qué no es la educación en casa? Se debe presentar qué es lo que influye que sea la educación en casa tal y como se halla en los discursos y prácticas, así como se deben exponer también sus opuestos que le distinguen (Heller, 1991: 28-29).

### **III.2.2. *Verstehen*: hacia la comprensión**

Se pretendió que el CV de este trabajo se construyera a partir del interés de la interpretación, pero también y sobre todo, con el de la comprensión. De acuerdo a la hermenéutica adoptada, se necesita hacer una diferenciación importante entre éstas: aunque *verstehen* se traduce sin distinción como “interpretación” y “comprensión”; aquí reconocemos que en toda interpretación se incluye la comprensión, pero no toda comprensión precisa de interpretación. Aquello que decimos haber comprendido no requiere de interpretación explícita, pues el comprender implica que se superó el momento de entender el juego de lenguaje con el que se presenta ese “algo” (Heller, 1991: 33). La interpretación queda así, como un proceso no necesario, por cuanto está implícito en la comprensión.

*Verstehen* o comprensión se realiza en la acción social. Este concepto es un punto de partida importante para lo que se delimite como comprensión y en consecuencia, las pautas de la hermenéutica con qué guiarse. De acuerdo a Max Weber, por acción social debe entenderse:

“una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya en un omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo. La acción social, por tanto, es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo” (Weber, 1997: 5).

La comprensión queda así, como el acto de detectar el sentido de una acción humana que tiene sentido con relación a otros; significa en el investigador una actitud para detectar las regularidades o estructuras de acción hasta detectar los enlaces de sentido de lo que se hace, respecto a un fin subjetivo. La comprensión es relacional (por cuanto se refiere al proyecto de algún actor o de actores) y cuando se vive de manera mutua, se llega a la traducibilidad o condición óptima entre la comprensión de quien investiga y los sujetos investigados (Heller, 1991: 36-37).

Cuando el investigador logra revivir ese algo ajeno que se ha de comprender, aporta una evidencia muy importante de su acto de comprensión. Sin embargo, no es necesario que se logre producir tal evidencia para haber

detectado las conexiones de sentido (ya sea el mentado o dicho por el actor, o el subjetivo del que no expresa conscientemente). Weber expone que la evidencia de la comprensión puede ser de dos formas: de carácter racional, cuando quien comprende capta intelectualmente el sentido de un modo inmediato y unívoco; de carácter endopático, cuando se comprende el sentido de la acción al poder revivir la conexión de sentimientos y afectos con el que se realiza la acción social en cuestión (Weber, 1997: 6).

### **III.2.3. Frónesis e imaginación**

La frónesis, juicio prudencial o capacidad del investigador para buscar el justo medio entre dos posiciones opuestas se prescribe como cualidad necesaria en tres aspectos de la búsqueda de conocimiento verdadero:

Primero: si determinado conocimiento o producto de las ciencias sociales se representa con la figura de un núcleo y de un anillo que le rodea; si el núcleo es todo aquel conocimiento que cualquier persona alcanzará desde cualquier perspectiva pero con una metodología que valide; si el conocimiento anular es aquel al que uno llega desde una arista particular no compartida con los demás; la frónesis es necesaria en el investigador para poder hallar un punto de equilibrio entre la dimensión del núcleo y la dimensión del conocimiento anular.

Este equilibrio permitirá que la investigación no sea en un extremo aburrido aunque verdadero y repleto de datos empíricos, en el caso de que el conocimiento nuclear sea lo más amplio; la frónesis del investigador evitará el otro extremo, el de un conocimiento anular desproporcionado al núcleo en el que la obra parezca más ficción o ideología que un producto de la ciencia social (Heller, 1991: 30-31).

Segundo: si se parte de la idea que toda comprensión tiene el riesgo de incluir malentendidos y que toda interpretación puede incluir interpretaciones erróneas, una de las formas con las que se ha de comprometer objetividad para

lograr extraer significados es el recurrir a los textos o discursos que interpretar de manera recurrente y regresar a la misma cuestión de interpretación una y otra vez. Lo que pone el “alto” a la insistencia de comprensión es el juicio de quien investiga, pues nunca habrá conocimiento de la ciencia social exento de malentendidos (Heller, 1991: 38).

Tercero: también se pretende hallar equilibrio en el investigar con las ciencias sociales, entre la posibilidad de explicación y la interpretación. Mientras que la explicación se puede concebir como “cerebro” de la ciencia social, la interpretación es el “alma”. No existen pautas o formas universales para determinar el equilibrio, por ello se pretende frónesis en el juicio de quien investiga (Heller, 1991: 43).

Quien investiga y logra realizar juicios prudentiales en su tarea científica no puede garantizar que se alcance el objetivo de distinguir la identidad de lo estudiado. La imaginación se prescribe como indispensable en el arsenal personal de quien investiga. Sólo con la imaginación creativa se pueden mirar otros horizontes en la teoría, inventar nuevos marcos que expliquen para así, aportar a las teorías anteriores y en general al acervo heredado (de paradigmas y cultura). Cuando esto ocurre, se continúa renovando la interpretación (Heller, 1991: 44).

Otros hábitos intelectuales que apuntan hacia la objetividad en el proceso de interpretar y comprender incluyen:

- Escuchar todos los testigos cuyo testimonio sea relevante, sin dar más preferencia a uno que a otro sino hasta después de haberlos comparado y comprendido.
- Realizar diferentes lecturas.
- Preguntar a los testigos que tengan importancia para el tema y descubrir lo que realmente quisieron decir.
- Escuchar a quienes sus posturas son contrarias a las que previamente adopté a investigar.

- Pretender siempre una buena comunicación con reciprocidad o comprensión mutua con todos los testigos.

(Heller, 1991: 41).

### **III.2.4. Tipos ideales**

Como ya se mencionó antes, existe un “primado de la mala comprensión”: es decir, parte del “deber” de rigor de quien investiga, es tener presente la idea que toda expresión o acción humana en su forma de significado es susceptible a malas interpretaciones en el intento de su comprensión (Ferraris, 1998: 4). Esta postura se adopta para “resolverse” de muchas formas, según la perspectiva hermenéutica. En este trabajo, en correspondencia a lo que aportó Max Weber y de acuerdo al interés de explicar la educación en casa, se construyeron tipos ideales. Los tipos ideales:

“Exponen cómo se desarrollaría una forma especial de conducta humana y si lo hiciera con todo rigor con arreglo al fin, sin perturbación alguna sin errores y afectos, y de estar orientad de un modo unívoco por un solo fin. Pero la acción real sólo en casos raros, y eso de manera aproximada, transcurre tal como fue construida en el tipo ideal” (Weber, 1997: 9).

Los tipos ideales son modelos de interpretación y explicación con los que se reconstruyen las estructuras que muestran el sentido de la acción que realizan los actores sociales. Son ideales, teóricos, no son la realidad: no existen de manera fidedigna en el plano de lo observable, pero sí pretenden reflejar con verosimilitud la acción social y el principio que le da identidad. Los tipos ideales son más útiles para comprender, interpretar y explicar en la medida que sean precisos, unívocos y extraños en su construcción. Pueden construirse varios tipos a partir de un mismo fenómeno observado y a partir de estos, identificar, jerarquizar y diferenciar cómo se lleva a cabo la acción social con pautas de diferentes tipos “puros”.

Con los tipos ideales se puede explicar la consistencia del sentido de que existan padres educando a sus hijos en sus propias casas sin la escolarización tradicional y así también, hacer diferencia entre el sentido que los educadores dicen que tienen en su actuar (sentido mentado), del sentido construido que en la

investigación se pueda apreciar sin que los educadores en casa hayan estado conscientes de seguir.

### **III.2.5. Hacia la reflexión pedagógica**

A partir de lo aprehendido y comprendido, en este trabajo existe el interés de apuntar hacia la reflexión pedagógica. ¿Qué podemos leer en los educadores en el hogar y la vivencia con la que se presentan en nuestra historia presente para reflexionar y reconstruir el trayecto de la educación presente? En el método pedagógico hay implícito un interés por la prescripción. Se busca apuntar hacia una reflexión de los fines trascendentes con la educación; se busca prescribir formas concretas de proceder en el proceso; se pretende alcanzar un ideal de sociedad y contexto, así como también, se parte de ideas esenciales sobre lo que es (o no) quien se educa. Si bien, en este trabajo se dista de responder estas preguntas, sí pretende aportar conocimiento desde las ciencias de la educación (en este caso, la sociología) para estimular tal reflexión.

## **IV. Prácticas y discursos**

¿Por qué y cómo investigar la educación en el hogar a través de las prácticas y discursos de quienes la viven? Aquí presento otras consideraciones que guiaron la mirada en la forma de proceder de este trabajo.

### **IV.1. Entre el decir y el hacer de los educadores en el hogar**

Los discursos y las prácticas (o acciones) de los sujetos son un medio importante con el que se tiene acceso a la realidad social. Para alcanzar lo propuesto en este trabajo, se tomaron en cuenta los discursos de los educadores en el hogar como prácticas mismas que conforman la acción social de educar en el hogar de acuerdo a los siguientes planteamientos.

Primero, para poder sostener que es válido aprehender la realidad de la educación en el hogar a través de los discursos y las prácticas, es importante tener una postura a la pregunta: ¿Qué relación hay entre la acción o las prácticas

de los sujetos con sus discursos? Estos son los presupuestos con los que regularmente se enuncia el problema de la separación entre lo que el sujeto hace y lo que el sujeto dice al momento de querer investigarlo (Criado, 1999: 58). Aquí lo presento para el caso particular de los educadores en el hogar:

- El sujeto real en esta investigación, el verdadero sería el de la práctica, el que lleva a cabo la acción de educar en el hogar: el sujeto que actúa.
- No podemos tener acceso directo a los padres educadores en su actuar real, en el momento donde se despliega la educación en casa, sino a través de lo que dicen, de sus discursos. La investigación se realiza a través del sujeto que habla, no del que actúa.
- La relación entre el sujeto actuante -el que educa en el hogar-, y el hablante -el que expresa cómo y por qué educa en casa-, se podría plantear bajo el binomio de la verdad-mentira: ¿nos dicen los educadores en el hogar la verdad de sus prácticas? El ir y venir hacia lo que es verdadero o falso de lo que dicen los padres educadores de sus acciones se regularía según los “puntos ciegos” que identifican las diferentes perspectivas teóricas (si sesgo, ideología o falsa conciencia).
- Sin embargo, para cada perspectiva teórica, la pregunta se podría reformular de otra forma: ¿cómo acceder al discurso verdadero del sujeto? ¿Cómo aprehender el discurso verdadero de los educadores en el hogar?

#### **IV.1.1. Implicación**

Retomando el sentido de lo que se expuso en el capítulo II (sobre la importancia de los sentimientos, las ideas y las acciones dentro de las dimensiones que integran a los seres humanos), es importante recalcar que todo ser humano vive

múltiples formas de implicarse en y con el mundo. La implicación pocas veces se vive con plena conciencia y no con una dirección unilateral entre el sujeto y sus determinaciones: lo que expresen los sujetos a través de sus discursos no es plenamente el reflejo de su realidad como resultado de ser dueños y conscientes de su intencionalidad. Tal como se expuso anteriormente, la regulación de los sentimientos y la orientación intencionada de la implicación se vive como estado excepcional si tanto las ideas como los sentimientos y acciones se dirigen hacia la individualidad (Heller, 1977; 1999).

Como la individualidad y la aportación genérica es excepción y no un estado general en los seres humanos -situación en la que el sujeto podría reflejar total y de manera transparente su actuar a través de su decir-; se considerará que al estar en un contexto, en el que el sujeto enfrenta condiciones socio históricas que le determinan los discursos, tal y como los presentan los padres educadores en el hogar, son parte inherente, inseparable y constituyente de sus prácticas por el carácter de su implicación en el mundo.

#### **IV. 1.2. *Hábitus* y sentido práctico**

En la teoría del *hábitus* Bourdieu integra diferentes aportaciones teórico-metodológicas y pone en relieve que los discursos son prácticas en tanto funcionan en el plano de la inmediatez y la urgencia. La competencia lingüística es una competencia social que se adquiere en la práctica: el sujeto se expresa y con el habla elabora discursos al familiarizarse con las prácticas discursivas del grupo que le dan pertenencia. A través de los discursos el sujeto interioriza las características del grupo del cual forma parte.

Los discursos son una producción práctica que muestra acción: el sujeto realiza enunciados en situaciones sociales específicas en el que se revela presente y activo. Esto ocurre sólo si el sujeto adquiere en la práctica el sentido de las situaciones sociales y las prácticas que se le adecuan, es decir, si el sujeto adquiere sentido práctico. El sentido social del “sentido común” con el que los

agentes interactúan parte de la formación del *hábitus* y de la forma en que se adecuan al dominio de lo práctico.

El acuerdo que se da entre el sentido práctico con el sentido objetivado en las instituciones sociales definen las características de los procesos de interpretación y significación que los individuos reconocen con toda naturalidad, que escapan de la consciencia de las palabras y las cosas. Estos procesos se pueden identificar a través de los discursos. Los sujetos distinguen lo relevante y dan sentido a los discursos según este sentido práctico que se devela en el *hábitus* (Criado, 1999: 67).

#### **IV.1.3. La distinción se revela en el decir y hacer**

Hanna Arendt (2007: 200) también aporta elementos de su teoría por los que en este trabajo se sostuvo la intención de buscar a través de los discursos una entrada a la realidad social de la educación en casa. En la discusión de las características de la condición humana, Arendt propone que los seres humanos tienen la peculiar condición de distinguirse. Esta distinción, según Arendt, es diferente de la alteridad como característica básica y universal del ser, trascendente a toda cualidad particular. Una de las condiciones de los seres humanos como seres singulares es el poder expresar la distinción de su pluralidad.

Ahora bien, de acuerdo a Arendt, los seres humanos se presentan unos a otros como los hombres que son y revelan las cualidades únicas que le distinguen a partir de los discursos y las acciones (o prácticas). Con la palabra y las acciones, que constituyen tanto los discursos como las prácticas, los seres humanos se insertan en el mundo y en contigüidad humana:

“Acción y discurso están tan estrechamente relacionados debido a que el acto primordial y específicamente humano debe contener al mismo tiempo la respuesta a la pregunta planteada a todo recién llegado: “¿Quién eres tu?”. Este descubrimiento de quién es alguien está implícito tanto en su palabras como en sus actos; sin embargo, al afinidad entre discurso y revelación es mucho más próxima que entre acción y revelación, de la misma manera que la afinidad entre acción y comienzo es más estrecha que la existente entre discurso y

comienzo, aunque muchos, incluso la mayoría de los actos se realizan a manera de discurso. En todo caso, sin el acompañamiento del discurso, la acción no sólo perdería su carácter revelador, sino también su sujeto [...] sólo se hace pertinente a través de la palabra hablada en la que se identifica como actor, anunciando lo que hace, lo que ha hecho y lo que intenta hacer” (Arendt, 2007: 202).

En este sentido, la relación que Arendt propone entre los discursos y las prácticas se ubica también en el contexto de la condición social de los seres humanos: a partir de la necesidad de estar entre otros y de intercambiar relaciones de influencia e interdependencia, los discursos adquieren sentido de prácticas y se elimina toda escisión entre el decir y el actuar.

## **V. La ruta transitada**

### **V. 1. Instrumentos y fuentes**

Los instrumentos de campo que regularmente se usan tienen el rasgo de ser tecnologías lingüísticas (Criado, 1998); es decir, formas estructuradas con intencionalidad teóricamente guiada para recoger información y construir, en este caso textos, susceptibles de análisis. Este trabajo no fue la excepción: por una parte se construyeron datos a partir de encuentros informales e intercambios de correo electrónico que ayudaron a tener un acercamiento introductorio. Pero sobre todo, se recogieron discursos a partir de la aplicación de cuestionarios, entrevistas y grupos focales.

Se aplicaron quince cuestionarios a educadores en el hogar y cuatro entrevistas semiestructuradas a informantes clave en el marco de dos conferencias nacionales de padres educadores (Saltillo y Atlacomulco, 2005). En un segundo momento, se recogió información en la Escuela Berea, Jiutepec, Morelos, un espacio de encuentro semanal de padres educadores que buscan ayudarse en su labor educativa. En este espacio se aplicaron ocho entrevistas a profundidad a padres educadores, dos entrevistas a profundidad a maestros del grupo de apoyo y dos grupos focales a madres y adolescentes. Cabe aclarar, que

el grupo focal de adolescentes no se planeó desde el principio, sino al observar las condiciones para su aplicación, se consideró enriquecedor para triangular los resultados en los discursos de los padres educadores, los maestros y los adolescentes (Ver Cuadro 4).

**Cuadro 4**

**Relación de fuentes e instrumentos**

<b>Instrumento</b>	<b>Aplicación</b>	<b>Informantes</b>	<b>Información</b>
Cuestionarios (15)	(2005) Atlacomulco, Estado de México Saltillo, Coahuila	Asistentes de las Conferencias “El Hogar Educador”. Padres/Madres educadores en el hogar.	Características socioeconómicas. Motivaciones para educar en el hogar.
Entrevistas exploratorias (3)	(2004) Escuela Berea Jiutepec, Morelos	Directores de la Escuela Berea Madre educadora de la Escuela Berea.	Características de la Escuela Berea y sus integrantes.
Entrevistas a profundidad (10)	(2008) Escuela Berea Jiutepec, Morelos	Madres-Padres educadores en el hogar (8). Asesores de la Escuela Berea (2)	Conforme a objetivos de investigación.
Grupos focales	(2008) Escuela Berea Jiutepec, Morelos	Madres educadoras en el hogar (1) Adolescentes que fueron educados en el hogar (1)	Educación, lo escolar y sus representaciones.

Para ampliar sobre el diseño de estos instrumentos y el trabajo de campo realizado, revisar el Anexo III.



actuar y los discursos ante los demás, ante lo otro? ¿Qué es lo que tenemos delante educativamente? La relación con el otro, que construye y es construida en la formación de identidad, es el punto de partida y también, la finalidad de caracterizar cada tipo ideal.

A partir del tipo de relación respecto al otro que es el origen de la figura, se define la forma y el grado de movimiento de la representación de identidad. En esta relación, las características de la socialización se muestran a través de discursos y prácticas que expresan sentimientos y formas concretas de implicación.

**b)**

Tanto *hábitus* como *illusio* permiten identificar la relación de quien educa con el contexto social. El *hábitus* como estructura estructurante también es una expresión del vínculo social que hay entre lo que el educador es respecto a los demás en determinadas condiciones sociales. Por otra parte, la *illusio*, como líbido transformado en el terreno de lo social, es la promesa o la distancia de crecimiento de la figura metafórica de la espiral respecto al *campo* construido a través del tiempo. Es el terreno del reconocimiento en el que las definiciones (de lo que se es y no se es), marcan la pauta para aspirar a determinado proyecto en sociedad.

**c)**

La propuesta educativa se identifica con los llamados al sentir y la intencionalidad explícita que los padres educadores expresen en el contexto social en el que se desenvuelven. Los llamados al sentir deber y al pertenecer son importantes en este momento: se relacionan con la definición de una posición en el *campo* que ilustra (o no) un movimiento de la figura; se relacionan con un *campo* que reditúa al educador en el hogar, como actor social, a través de diferentes formas de reconocimiento. El *campo*, vale recordar, es el espacio social en el que se disputa la distinción y la posición del actor, a través del acceso y acumulación de los capitales (simbólico, capital social, capital económico o capital cultural). En el caso

de los padres que educan en el hogar, existe la definición de un campo como tal: primero, por cuanto se menosprecia la validez de otros campos ya construidos (sea lo escolar, sean los modos de educar que no son los propios) y segundo, porque es posible identificar condiciones objetivas en las que hay movilidad y reconocimiento dentro del campo particular de los actores en cuestión, los educadores en el hogar.

**d)**

Tal como se ilustra en la figura II, la relación con el otro representada en la línea de la espiral crece en la medida que existe un ángulo de apertura en el vector de la educación para expandir el espacio que representa el *campo* construido. Este movimiento se sostiene de la forma de relación que el ego entabla con las personas y sus objetivaciones (presentes o heredadas a través de la historia) en el medio de lo social. Así, la relación de identidad educativa también puede identificarse por la intencionalidad que se asume con relación a objetivaciones o cosas tales como la literatura, el conocimiento científico o las instituciones, como la escuela.

Siguiendo la figura II, a continuación se presentan los elementos de las principales regularidades que conforman dos tipos ideales de educadores en el hogar.

**I. Educador en el hogar de tipo dogmático. Forma de elipse**

Imagen sintética del tipo dogmático. El educador en el hogar de tipo dogmático es aquel que, a pesar de revertir una práctica institucionalizada como la asistencia de los niños a la escuela, se debe y entrega irrevocablemente a lo que considera, bajo su estructura interna, a la norma y a lo instituido. La relación que entabla consigo mismo y con los otros se refleja en su propuesta educativa con características que se circunscriben a una construcción de identidad con nula apertura y movimiento. De ahí que se le represente con una forma de elipse.

Forma. De acuerdo a la Real Academia Española (RAE), la elipse se define como el “lugar geométrico de los puntos del plano cuya suma de distancia a otros dos fijos llamados focos es constante. Resulta de cortar un cono circular por un plano que encuentra a todas las generatrices del mismo lado del vértice”. En una elipse, el perímetro define un espacio cerrado, sin posibilidad de movimiento o crecimiento: una línea constante que define una entidad sin posibilidad a la expansión del área que le constituye.

#### Descripción del tipo ideal dogmático:

##### **a.**

El educador en el hogar de tipo dogmático sostiene una interpretación de su realidad que le lleva a buscar y propiciar formas de socialización en las que se evite considerar o reconocer las diferencias y el carácter singular de los otros. La implicación del educador en el hogar de tipo dogmático con los demás, parte de interpretaciones de la vida basadas en la persuasión a obedecer los fundamentos o absolutos establecidos por la divinidad y objetivados en las leyes y normas. Se asocia a una teología fundamentalista enraizada en una lectura literal de los textos que se consideran inerrantes, normativos y de inspiración divina. El carácter universal que se le otorga a lo legal es una de las formas con la que se tiende a nulificar singularidad en los otros y en cada contexto. El deber-ser se impone sobre las necesidades o condicionantes de cada situación.

El educador en el hogar dogmático saca a sus hijos de la escuela y los educa por su cuenta en términos de obediencia: educar en casa cobra sentido por cuanto lo considera *un mandato de Dios que se debe obedecer*<sup>4</sup>. “La responsabilidad de educar está dada a los padres, no al Estado”<sup>5</sup>: se enuncia que el deber-de-educar es un mandato de por sí otorgado, dado, entregado por Dios y con dirección claramente definida (hacia los padres o tutores).

---

<sup>4</sup> Motivos por los que educan en el hogar: “Por obediencia a un mandato de Dios”, “porque es lo que Dios quiere”, “por convicción bíblica”, por “obediencia a La Palabra”. Atlacomulco y Saltillo, 2005. Cuestionario aplicado a asistentes de la Conferencia “El Hogar Educador”.

<sup>5</sup> Atlacomulco, 2005. Conferencia “El Hogar Educador”.

En aras de la obediencia, algunos educadores dogmáticos llegan a nulificar las condiciones para lograr el entorno afectivo y de cercanía entre padres e hijos que él mismo expresa buscar a través de desescolarizar. Un ejemplo es la situación de una madre educadora que dejaba en casa a su hijo solo, cada día que ella salía a trabajar. El único día que el niño no estaba solo era el día de reunión en la Escuela Berea. Aquel niño, ya adolescente en el momento de la entrevista, a diferencia de sus pares, se mostró poco convencido de las ventajas de la educación en casa y expresó disgusto o aversión al hecho de haber sido educado en el hogar<sup>6</sup>.

El educador en el hogar dogmático es cauteloso para seleccionar y mantener sus vínculos: procura no sostener relación alguna con personas que no compartan sus ideas o que no sientan celo por la obediencia a la norma y a lo instituido *por Dios*. Por ejemplo, se mira con desdén en la socialización de sus hijos la vinculación con otros grupos o personas que aunque profesen el mismo credo o denominación religiosa, no comparten el mismo significado de la práctica de educar en el hogar. En síntesis, sobre toda forma de filiación, el educador dogmático coloca en el centro de su identidad el vector de la idea que educar en casa, como fuente de fuerza al núcleo familiar, es un mandato divino de carácter absoluto, “bíblico”<sup>7</sup>.

**b.**

### ***Hábitus, Illusio y campo***

---

<sup>6</sup> “Pues en algunos momentos, sí me hubiera gustado estudiar [la escuela en su modo] normal, **pero estando aquí** [Escuela Berea] *estoy conforme*, porque los maestros nos enseñaban más; porque uno solito va haciendo los problemas, por eso tú solito tienes que ir encontrando la solución. Y como mi mamá trabaja, pues *yo me quedaba solo en casa y pues me era difícil pero me ayudaba a sobrevivir*” **C12:88 (136)**.

<sup>7</sup> **MD:ST**. Saltillo, 2005. Conferencia “El Hogar Educador”. Respecto al trato con alguien que sea homosexual, se expresó una mamá educadora: “lo que haría es hablarles directamente y amarlos de una manera muy especial, para que ellos pudieran cambiar, pero yo no aceptaría una amistad” **C11:58 (109)**. “de la convivencia con los homosexuales [...] una amistad así yo definitivamente [...] no dejaría a mis hijos” **C11:139 (268)**.

El educador de tipo dogmático lee un significado de la palabra mundo, de manera singular en el contexto del Nuevo Testamento; tal interpretación le configura una fuente de sentido muy amplia que alcanza a diferentes ámbitos de la vida. En tanto interpreta todo carácter social de la vida como algo “del mundo” y asume una postura adversa a éste, se puede afirmar que esta interpretación es central en la integración del *hábitus*, como estructura-estructurante del educador en el hogar; a través de tal concepción de “mundo”, el educador de tipo dogmático no llega a tomar conciencia de su vinculación con todo aquello que le constituye socialmente<sup>8</sup>.

El educador dogmático no se considera a sí mismo en el mundo y como parte del mundo. Parte de una interpretación que realiza de los evangelios y epístolas del Nuevo Testamento en la que el mundo es algo adverso<sup>9</sup>. El mundo de acuerdo a su interpretación literal significa lo profano, adverso, indeseable, banal, diabólico, deleznable, destructivo, dañino, que es fuente de mal. Se reconoce a sí mismo en una posición ajena y que requiere confrontar al mundo como espacio de constante amenaza y riesgo. Esta confrontación le lleva a crear vínculos con personas de afiliaciones comunes, de tal manera que obtenga mayor fuerza en la elaboración de su sentido sobre la renuncia a prácticas que asocia a lo mundano<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> “Dios no hizo la sociedad, la **sociedad** la hizo el **mundo** y la sociedad esta llena de porquería” **C11:F1 (268)**.

<sup>9</sup> Algunos textos de los evangelios y cartas paulinas en los que se alude a **mundo** son: Lucas 9:25 “Pues ¿qué aprovecha al hombre, si gana todo el **mundo**, y se destruye o se pierde a sí mismo? Lucas 12:30 “Porque todas estas cosas buscan las gentes del **mundo**; pero vuestro Padre sabe que tenéis necesidad de estas cosas”. Juan 6:33 “Porque el pan de Dios es aquel que descendió del cielo y da vida al **mundo**”. Juan 16:33 “Estas cosas os he hablado para que en mí tengáis paz. En el **mundo** tendréis aflicción; pero confiad, yo he vencido al **mundo**”. Juan 17:16 “No son del **mundo**, como tampoco yo soy del **mundo**”. Juan 18:36 “Mi reino no es de este **mundo**”. 1Corintios 7:31 “y los que disfrutan de este **mundo**, como si no lo disfrutasen; porque la apariencia de este **mundo** pasa”. Santiago 1:27 “La religión pura y sin mácula delante de Dios el Padre es esta: visitar a los huérfanos y a las viudas en sus tribulaciones, y guardarse sin mancha del **mundo**”. 1Juan 5:4 “Porque todo lo que es nacido de Dios vence al **mundo**; y esta es la victoria que ha vencido al **mundo**, nuestra fe”.

<sup>10</sup> Al preguntarles sobre su sentido de pertenencia al grupo religioso, respondieron: “No, [ellos] no son iguales. Seguimos siendo nosotros con personas con el mismo fin que nosotros, pero al fin, nosotros somos nosotros, es algo muy importante nuestra familia y **aunque estemos dentro de la iglesia no nos consideramos como parte de ellos**, somos gente común como ellos y quizá no con un mismo objetivo, pero al fin y al cabo seguimos siendo familia” **C6:42 (208)**.

Para el educador de tipo dogmático educar en casa forma parte de las prácticas emblemáticas que concentran filias grupales nacidas desde la necesidad de pertenencia. Es otra forma de búsqueda por fortalecer la representación de su identidad, en el contexto de lo social. Por ello, el educador dogmático tiene la regularidad de persuadir a otros sobre la urgencia y necesidad de obedecer a lo que considera instituido por Dios, como la práctica de la que se ocupa este trabajo: la educación en el hogar.

Hay un modo con el que el educador de tipo dogmático se involucra con los demás que son diferentes de sí. Se trata de toda ocasión e que éste busca reproducir su forma de interpretar y conducirse en el mundo. Esta situación le lleva a la disposición de ayuda y acompañamiento a los interesados en su propuesta y es una de las causas por las que la educación en el hogar se haya expandido hasta ahora. El compromiso con el deber que implica esta forma de “compartir” ha derivado en la consolidación de promotores de la educación en casa y por tanto, a la difusión y crecimiento del fenómeno.

Si reconocemos el *campo* como espacio donde se juegan formas de distinción a través de múltiples formas de negociación al acceso y acumulación de capital (simbólico, social, cultural, económico), afirmamos que el educador de tipo dogmático renuncia al campo que se ha conformado a través de la legitimidad que da lo escolar. Al desconocer su validez, se avoca a construir otro campo que comporta otro tipo de reconocimiento. El educador de tipo dogmático expresa de manera explícita que no le importa el *“reconocimiento de los hombres sino el de Dios”*<sup>11</sup>.

En esa búsqueda de trascendencia, a través de una forma de educación fundida con la práctica religiosa, se plantean nuevas condiciones objetivas en los

---

<sup>11</sup> Conferencia “El hogar educador”. Atlacomulco, 2005.

que se ha de conducir el educador en el hogar en el campo. Al definir que una práctica educativa es la que distingue la idoneidad del cristiano, se definen también las características que designan las posiciones de los agentes que buscan moverse en el *campo*.

El educador de tipo dogmático se mueve en el *campo* que se ha conformado en cuanto a educar en el hogar; tiende a ignorar la inclusión que éste mantiene en los demás campos. No tiende a salir de sí respecto al otro y su diferencia; asume que sus construcciones están desvinculadas de la historia y el contexto particular del que es parte y que conforma otros campos. En la tendencia de no reconocer la singularidad de los otros que incluyen diferencias de su vector de identidad (educar en el hogar), se encierra en sí mismo y concreta su estabilidad que se traslada también a lo social cuando busca la representación propia. De no encontrarla, emprende lo necesario para que se construya a través de su persuasión activa<sup>12</sup>. En esta construcción de su propio campo, queda en la situación de servir a los intereses que fortalecen otros campos como el político o el económico sin plena conciencia.

En el *hábitus* del educador dogmático en el hogar, se identifican prácticas que se asocian a las posiciones de cada integrante de la familia, de acuerdo a su edad y género. En la interpretación literal del educador dogmático la figura familiar que se refleja en la narración de las historias bíblicas es fuente normativa para toda figura familiar. Por tanto, reiteradamente se alude a las historias bíblicas para dar sentido a las prácticas de la vida en la actualidad<sup>13</sup>.

El padre, la madre, los hermanos y las hermanas tienen un conjunto definido y claro de actividades y papeles que desempeñar. El sentido del deber, en

---

<sup>12</sup> La promoción sistematizada de la educación en casa se asocian a las características de este tipo: es notable por ejemplo, el esfuerzo mantenido a lo largo de años para conservar la propuesta de educar en el hogar y de promover que otros padres desescolaricen a sus hijos por parte de los padres responsables de organizaciones en México como "El Hogar Educador" o "Asociación Amós". Altacomulco y Saltillo, 2005. Conferencia "El Hogar Educador".

<sup>13</sup> Altacomulco y Saltillo, 2005. Conferencia "El hogar Educador".

el mismo ámbito de lo familiar, se expresa como inherente y natural por tener su fuente en la figura familiar “bíblica”. En la figura familiar “bíblica” el varón se asume como una fuente de autoridad; éste se encarga de proveer, proteger y regir las vidas de los integrantes de su familia, tanto material como “espiritualmente”. El padre queda como el principal autor de las convocatorias al sentir dentro del esquema familiar. No es frecuente que los educadores en el hogar permitan vacíos de autoridad en su crianza. Una necesidad clave en esta forma de educación y crianza es esta definición puntual de posiciones y actividades.

La mujer-madre se encarga de la crianza y las actividades del hogar, mientras que los hijos se asumen bajo la palabra de los padres hasta la fundación de su propio núcleo familiar. Los hijos se hacen cargo de actividades del hogar según el género y edad<sup>14</sup>; además, cuando los hermanos son muchos, las mujeres mayores colaboran con la madre a la crianza de los hermanos menores.

Otra práctica significativa, con la que se valida como apegado a lo “bíblico”, es procurar muchos hijos, ya sean propios o adoptados. Aunque en la tradición protestante característica del tipo educador dogmático no existe una prohibición explícita sobre el uso de tecnologías anticonceptivas, en este caso, el aprecio por los hijos y las prácticas que se generan en torno a la familia llevan al desprecio de la figura familiar con pocos o sin hijos. Esta representación del educador dogmático con muchos hijos se convierte así, en otra alusión al “buen cristiano”, que obedece y agrada a Dios<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> “En cuanto a lo que les corresponde a cada quien, [...] cumpliendo cada quién la función que nos corresponde” **C1:53 (153)**. “Dios hizo a la mujer para ayudar al mundo” **C4:19 (117)**. “Yo como mamá a los hijos y mi esposo tiene que ir a trabajar y trabajos de jardinería y cosas pesadas que nosotros no podemos hacer y como madre lavo, plancho, comida, trapear y bañar a los chicos” **C4:29 (154)**. “el padre es una autoridad dentro de la casa” **C6:46 (241)**. “lo que él hace es trabajar y pues yo cuido a las niñas” **C9:09 (163)**.

<sup>15</sup> Uno de los principales promotores de la educación en el hogar en México formó una familia de doce hijos, de los cuales, los dos menores eran adoptados. Durante las Conferencias del “Hogar Educador” se alude con insistencia al texto bíblico en el que la prosperidad de un hombre es su familia, tal como se vivió en algunas de las civilizaciones agrícolas registradas en la Biblia: “Tu mujer será como vid que lleva fruto a los lados de tu casa; tus hijos como plantas de olivo alrededor de tu mesa. He aquí que así será bendecido el hombre que teme al Señor” (Salmos 128:3-4).

Para el educador dogmático muchos de los elementos que forman parte de la construcción social e histórica de lo escolar son parte del mundo que se debe evitar y confrontar. Esta interpretación los sitúa en una posición en la que se enuncian como agentes sociales al margen, o a veces por encima, de lo que les constituye social e históricamente. La *illusio* que les impulsa a moverse en el *campo* que busca construir y movilizarse, obstaculiza la movilidad en otros *campos* que el que reconocen como propio.

La autoconservación de sí mismo se traslada entonces a la esfera de lo social. Podemos afirmar que existe una tendencia a la particularidad en el educador de tipo dogmático por los sentimientos y prácticas asociados al temor y el rechazo con los que se vincula.

**c.**

### **Educación**

El educador de tipo dogmático hace constantes llamados al sentir deber y pertenencia en sus esfuerzos explícitos por conducir la socialización de los niños (es decir, al educar). Los sentimientos del deber y la pertenencia se sostienen con la base del *hábitus* y la *illusio*: existen ámbitos definidos que generan el sentido de filia y reconocimiento entre grupo, que permite una clara diferenciación de los demás.

Para el educador de tipo dogmático la renuncia a la práctica concreta de asistir a la institución escolar significa también la renuncia a otras construcciones histórico-sociales que se socializan y transmiten a través del espacio escolar. A continuación algunos ejemplos que son centrales dentro de la intencionalidad educativa de este tipo ideal. Estos casos significan cosas del mundo que el educador de tipo dogmático debe combatir o modificar:

Transiciones de vida y adolescencia. El educador del tipo dogmático desconoce la validez de algunos de los rasgos más comunes, de representaciones que se han construido culturalmente sobre las etapas de vida. El cuestionamiento que se le hace al padre con mayor regularidad por educar en casa es sobre la socialización, que los niños dejan de tener el contacto y la convivencia con sus pares, como ocurre en la escuela. Ante ello, el educador de tipo dogmático se plantea crítico de la forma de socialización y la representación que corresponde a la infancia, la adolescencia y la vida del mundo adulto<sup>16</sup>. Desacredita la idea que todos los niños pasen por una etapa de características rígidas asociadas a “lo adolescente”, que implique crisis y ruptura con la familia o cualquier otra figura de autoridad. Antes bien, propone que la ruptura y rebeldía que se observa y asocia a la adolescencia responde a la forma de relación afectiva que se viva con el niño.

El educador en el hogar de tipo dogmático propone que la forma de implicarse con el niño es a través del afecto. Según propone, con el afecto se evita que la rebeldía y el cuestionamiento del deber y pertenencia sea una característica inevitable en la historia de vida. Para ello, el educador de este tipo enseña de manera explícita que se debe mostrar al hijo tanto las características de fortaleza como de debilidad que tenga el padre, y entablar así, un mutuo reconocimiento. Se propone la autenticidad para evitar conflictos de autoridad y esta autenticidad la valida o reconoce según la legalidad y norma establecida, según la creencia sobre el deber ser.

El educador dogmático no reconoce que la diferenciación entre las etapas de vida se realice en la escuela y de acuerdo a las representaciones de adolescencia que se le asocian. En la narración de una experiencia de educador en el hogar, llama la atención, en sentido de la reflexión anterior, cómo el educador enfatiza una forma de lectura de la Escritura en el marco de una interpretación de sí mismo y de su hijo:

---

<sup>16</sup> “Hemos permitido que nos definan qué es la socialización y es muy limitado. Existe más y lo que les damos es una socialización más amplia y positiva; conviven con adultos y otros tipos de niños y edades. Eso se está perdiendo.” RMQ. Conferencia “El Hogar Educador”. 2005 Atlacomulco, Mor.

“Cuando mi hijo mayor, a los 9 años en una escuela cristiana, lo pusieron a bailar rap, lo saqué sin saber qué pasaría, ni en las consecuencias. Ya que lo sacamos de la escuela pudimos encontrar material y cumplir los requisitos académicos. Al caminar percibí que el niño continuaba con malas actitudes aún sin presión de grupo, sin televisión, sin calle. Entonces me di cuenta que era yo como papá el problema. Lo que veía mal en mí hijo era en realidad puntos ciegos que necesitaba mejorar en mi propia vida. **Vi en mi hijo el reflejo de mi propia vida.** El niño estaba siendo modificado en mi vida pero también nosotros como papás en el carácter.

Entonces vi que el beneficio era mutuo para ser caminar y ser mejor. En ese **intercambio** ambos cambiamos y también la comunicación y relación cambió.

Cuando él llegó a ser adolescente, él también pudo entender que papá no es perfecto sin tanto problema ni conflicto. **El marco de referencia o discusión, el ring para arreglar las diferencias fue la Biblia. La Biblia fue el libro de texto, la referencia para los acuerdos y para lidiar las diferencias. Fue un terreno firme en qué caminar” GP:ST Saltillo, Coah. 2005.**

*Cuerpo y sexualidad.* El educador en el hogar de tipo dogmático define sin lugar a duda, el “deber-ser” respecto al cuerpo y la expresión sexual. Lo que le lleva a dejar como intocable y como certeza este “deber ser”, es el sentido de respeto a la norma y a los mandamientos divinos: parte de la idea que toda expresión sexual debe realizarse de manera exclusiva entre un hombre y una mujer que estén casados. Concibe como ilegítima cualquier expresión sexual que se viva de manera previa al matrimonio y que se viva entre personas del mismo sexo. En ese sentido, el educador de tipo dogmático se muestra adverso a las prácticas y expresiones del cuerpo que según supone, se viven en el espacio escolar. El educador dogmático relaciona lo escolar con el noviazgo y sus expresiones sexuales.

El noviazgo, o cualquier otra relación de cortejo entre los adolescentes es vista por el educador dogmático como un síntoma que “algo anda mal”, como una señal que “algo falla”, que hay “*algo que corregir*”<sup>17</sup>. Por tanto, los padres educadores de este tipo consideran que alejar a sus hijos de la escuela es un

---

<sup>17</sup> “y muchas veces cuando... aún dentro de la iglesia los niños tienen novia y que a veces los papás no se dan cuenta porque lo hacen a escondidas, es por que... a nosotros nos han dicho -- cuando tu hija o hijo tengan novia o novio, es porque **les hace falta** comunicación contigo,

necesario acto de protección. En esa tónica, suponen que al llegar a la adolescencia, sin tener contacto con las vivencias de otros, sus hijos estarán “libres” de la posibilidad de vivir la expresión sexual fuera de la institución matrimonial<sup>18</sup>. En seguida, la expresión de una madre que acompaña a su hijo a elegir una universidad:

“pues visitamos algunas escuelas y en algunas yo no sentía paz y en algunas no me gustaron algunos detalles que no me gustaron que vi. En los pasillos a varias parejitas y yo me decía **esto no quiero para mi hijo**” C2:90 (438).

A grandes rasgos, los padres educadores expresan temor y rechazo a la expresión sexual y el noviazgo; sentimientos claramente orientativos en el actuar que dan fuerza al sentido socialmente significativo, por el que mantienen a sus hijos fuera del espacio escolar.

En el caso de que los adolescentes educados en el hogar comiencen a convivir con otros de su misma edad que no tengan la misma formación des-escolarizada, manifiestan de manera explícita una sensación de carencia y desadaptación respecto a los saberes del cuerpo y la expresión sexual. Sin la pretensión de abordar el tema de la educación sexual, se les preguntó a un grupo de adolescentes qué aspectos marcaban diferencia en su formación. La respuesta de uno de ellos fue:

“yo veo a todos lo chavos que van a las escuelas normales y me pongo a platicar con ellos, y yo mismo los siento... y yo los escucho hablar y nosotros como que ya no tratamos muchos temas así, como... como sexuales, este... sí los llegamos a tocar dentro de la escuela, pero no..., pero no... no tan abiertamente como en las escuelas públicas, porque a nosotros **no nos enseñan nada** así como de eso a esta edad, porque... (risa) si te dan pero y en una escuela pública si **les dan más y aquí te dejan saber solito...**” C12:16 (176 y 181).

---

entonces, **si no tienes comunicación**, tu hija va a tener novio y tu hijo va a tener novia” C11:39

(91)

<sup>18</sup> “--dijeron ¡Ay...es una jovencita! --Y ¿el novio dónde está? --Y yo les dije ¡no, no tiene novio! -- y les dice: ¡no tengo novio! --Y me dice una mamá ¡Ay es lo que te dice! ¡en la escuela ha de tener! --Y yo le digo- **la escuela soy yo, yo la enseño, yo la cuido.** --Y se quedó ¿Ah sí? --Y me dice ¿pues a dónde la llevas? --La llevo ahí a la escuela Berea”. C11: 43 (91).

Reconocen la intención positiva de sus padres. Pero al mismo tiempo, aclaran que de alguna forma se les debe suplir la necesidad de información y compañía en el ámbito de la sexualidad y en la reflexión ética de algunos temas que se le relacionan (tales como el aborto, el uso de métodos anticonceptivos o la homosexualidad) <sup>19</sup>.

En los diferentes materiales que se usan para guiar los contenidos de la educación en casa, no existe mención alguna a la anatomía y fisiología de la reproducción humana; sólo se aborda lo que aportan los libros de texto que propone el INEA (para completar el trámite de certificación) y tales contenidos quedan sujetos al criterio del padre si se han de enseñar o no, y cómo enseñar. El educador de tipo dogmático opta por no enseñar dicho tema y posterga la exposición de información sobre la sexualidad cuanto más le sea posible.

Contenidos escolares. Qué se estudia es tan importante como la forma en que se estudia, cuando se trata de interpretar un proyecto educativo. Existen contenidos que están preñados de un especial significado social, en tanto representan el resultado de discusiones que rebasan el ámbito de los consensos científicos. Representan luchas sociales para que el conocimiento se use (o no) como andamiaje para sostener o legitimar los intereses de un grupo social determinado (Apple, 1986). Tal es el caso de los contenidos de la teoría evolucionista y la ficción literaria en el proyecto educativo del tipo ideal que aquí se describe.

No corresponde detallar aquí el porqué del significado social de estos contenidos. Pero sí, subrayar el sentido propio que el educador de tipo dogmático les da. Para el educador de tipo dogmático la teoría evolucionista y la literatura de ficción representan para sus hijos un riesgo. Éstos implican una lectura de la realidad que

---

<sup>19</sup> En el grupo focal de adolescentes alguien expresó: “Yo creo que ahorita la sociedad tiene la mente muy abierta, y pues no sé, tienes que ponerte muy abierto y no puede ser que tú no sepas eso, no sé si todos los papás enseñen eso, no sé, en aspectos de lo sexual, del aborto, y son temas que realmente **fallan** mucho dentro de la escuela del hogar porque **los papás tienen miedo** de explicarles o no sé, depende en la escuela donde vas” **C12:36 (279)**.

desafía y pone en discusión su interpretación dogmática de las Escrituras<sup>20</sup>. Por tanto, si se enseña el evolucionismo, debe ser “cristianizado”; es decir, se debe de colocar bajo el marco de la propia interpretación, so pena que se menoscaben las aportaciones actuales del conocimiento científico<sup>21</sup>.

El educador de tipo dogmático plantea como falaz la teoría evolucionista. Enseña una interpretación propia de los escritos del Antiguo Testamento: por ejemplo, apela a una edad cronológica de la tierra de menos de diez mil años, plantea que los seres humanos han convivido con los dinosaurios y busca argumentar la historicidad de los eventos descritos literariamente en el Génesis, con la supuesta sistematización científica de fenómenos naturales.<sup>22</sup>

El educador de tipo dogmático interpreta de manera literal los textos bíblicos sin reconocer el carácter social, histórico y literario de su construcción. Considera el texto como algo dado por sí mismo y no reconoce el carácter polisémico de las palabras y signos a través de los diferentes textos y contextos históricamente construidos. Con relación a esta forma de interpretación de los textos bíblicos, en “su realidad”, válida sólo el tipo de textos que, a su parecer, no son ficticios.

El educador de tipo dogmático prohíbe que los niños tengan acceso a cualquier narrativa de origen ficticio y sólo les acerca a narrativas que se relacionen con “hechos reales” como las biografías, los relatos históricos o

---

<sup>20</sup> Desde 1998 se realiza año con año una campaña en Estados Unidos en la que se convoca a des-escolarizar y educar en casa a los niños como una forma de rescatar la familia y el país. Uno de los argumentos para persuadir es resguardar a los niños de enseñanzas relacionadas a la educación sexual y el evolucionismo. Es relevante subrayar aquí este énfasis de campaña que, aunque norteamericana, representa en este trabajo, una de las fuentes promotoras del discurso y currícula con el que llevan a cabo su práctica los educadores en el hogar mexicanos del tipo dogmático. [www.exodusmandate.com](http://www.exodusmandate.com)

<sup>21</sup> “la creación, por ejemplo la evolución, nosotros no creemos que venimos del cambio ni nada de eso [...] nosotros le enseñamos al niño primero la creación, que Dios nos formó que fuimos hombre y mujer, que Dios creó al varón y hembra, y después le enseñamos lo que dice el mundo, lo que dicen los libros [...] cosas así que no creemos [...] Por eso es que a los niños los estamos en cierta forma protegiendo” **C10:11 (62)**.

bíblicos<sup>23</sup>. Por tanto, hace especial énfasis en la lectura temprana de las historias bíblicas y omite cualquier narración infantil ficticia como los cuentos, las fábulas o el ejercicio imaginativo del niño en su propia narración. En particular, llama la atención la práctica concreta que el educador en el hogar de tipo dogmático lleva a cabo en la enseñanza de la lectoescritura: que el niño copie y transcriba todo el texto bíblico.

Autoridad. Así como el educador en el hogar de tipo dogmático tiene un férreo sentido del deber y del cumplimiento de la norma y las leyes, también concibe las relaciones de autoridad de manera rígida. Primeramente, en las formas de reconocer la autoridad familiar, estructura una jerarquía de autoridad de origen divino. Bajo Dios se somete Jesucristo; bajo Jesucristo se somete el Espíritu Santo; bajo el Espíritu Santo se somete el esposo-padre de familia; bajo el esposo-padre de familia se somete la esposa-madre de familia y finalmente, bajo ella se someten los hijos con la jerarquía definida según su edad y sexo. Este aspecto en concreto fue uno de los puntos de interés especial de la investigación cualitativa que se hizo sobre las características organizativas de la educación en el hogar como movimiento social en los Estados Unidos (Stevens, 2001:5).

Tanto el padre y la madre se asumen como autoridades legítimas en el hogar y de acuerdo a esta asunción, ejercen medidas para disciplinar a los hijos<sup>24</sup>. La medida disciplinaria regular del padre educador de tipo dogmático incluye el golpe físico y se justifica el uso de “la vara” como instrumento para disciplinar de acuerdo a sus sentido de deber e interpretación de los textos bíblicos. En las

---

<sup>22</sup> El sitio [www.answersingenesis.com](http://www.answersingenesis.com) es un promotor y fuente de “información” muy común de los padres educadores en el hogar de tipo dogmático.

<sup>23</sup> Durante los dos eventos a los que se asistió “La Conferencia El Hogar Educador” en Saltillo y Cuernavaca (2005), se instaló una editorial familiar que ofrece publicaciones acordes a esta prohibición de la literatura ficticia. El dueño y promotor de estas publicaciones es uno de los principales promotores de la educación en el hogar de México que también fue entrevistado. En el sitio web donde presenta su organización insta a usar un material didáctico para enseñar a leer a niños de 5 años. Lo presenta con la aclaración que: “Cada una de las 70 lecciones contiene una historia verídica de la Biblia o de las vidas de otros cristianos. Evitamos por completo todo cuento ficticio...” (www.amos524.org).

<sup>24</sup> “Le cambio de táctica y si yo la discipliné pues hablo con ella o cuando llega **el papá** como **tiene más jerarquía** pues él es el que lo disciplina”. **C4:33 (174)**.

reprimendas se apela a la obediencia a Dios y a otros términos del discurso religioso como pecado, arrepentimiento, condenación, castigo o bendición<sup>25</sup>.

Son figuras legítimas de autoridad para el educador de tipo dogmático, cualquiera que ostente algún cargo civil o de representación pública, incluyendo la figura del maestro<sup>26</sup>. Sin embargo, antepone a cualquier autoridad la que valida como divina con todo y sus normas y mandamientos. Por tanto, no considera que se deba de obedecer la ley civil si en todo caso, impide el cumplimiento de algún mandamiento de la ley de Dios. En este sentido, aunque se supone que debe su obediencia a la autoridad que encarna la institución escolar (del Estado), el educador de tipo dogmático considera su obrar conforme al deber ser, en tanto educa a sus hijos en casa como respuesta a lo que considera una ordenanza de origen divino.

*Interacción con historia y contexto.* El educador en el hogar dogmático insiste con vehemencia en crear condiciones de socialización apegadas a lo “bíblico”, sin la menor referencia al contexto social e histórico particular en el que vive. Se considera presente en la historia en tanto se apega a una historia ya escrita y consumada según se expone en los textos bíblico; pero, paradójicamente, la interpretación que realiza de su contexto se valida y se busca promover a través de la tradición e interpretación de los grupos de ortodoxia que considera “bíblicos” o “válidos”. En estos agentes y condiciones objetivas de legitimidad se ubica el campo particular en el que se negocia la autoridad de los educadores en el hogar.

---

<sup>25</sup> “El segundo [hijo] es muy sensible a Dios yo lo veo y es muy especial y te digo algo lo toma muy a pecho y si tu le dices que tiene que orar una hora diaria lo hace y es muy exigente consigo mismo entonces tengo que tener mucho cuidado de no condenarlo de no hacerlo mas condenable. Y el otro no, el otro es más sanguinario es bien diferente, al otro le pego y al rato está risa y risa y como si nada, el otro no me pide perdón muchas veces --y yo le digo --ya te perdona desde la primera vez y ya no tienes que hacerlo. Y bueno, son diferentes” **C2:50 (197)**.

<sup>26</sup> “Todos, el gobierno, pues si todos, policía, tránsito, ahora si que todos aquellos que tienen nombramiento de autoridad que tratamos de respetarlos como autoridades y muchos no lo merecen o abusan pero no dejan de ser autoridad y la Biblia nos enseña a respetar a la autoridad”. **C1:68 (291)**.

Los fines trascendentes de la educación para el tipo dogmático se circunscriben a la esfera del deber en el ámbito de lo particular: la finalidad última es el cumplimiento de la ley divina en el aquí y ahora del mundo propio. Esta finalidad se sustenta a través de promover una propuesta educativa del tipo esencialista en la que sólo se considera una concepción homogénea de lo que el hombre es, sin diversidad ante las condicionantes del contexto e historia. De esta manera y dados los sentimientos de autoconservación que presenta, el educador de tipo dogmático se caracteriza por su tendencia a la particularidad, es decir, a la autoconservación de la identidad y la limitada apertura al conflicto y cuestionamiento de sí mismo.

**d.**

#### **Escuela**

El educador en el hogar de tipo dogmático sostiene una postura clara respecto a la asistencia de los niños a la escuela. Conforme a lo antes descrito, mantiene su negativa en tanto le significa transgredir un mandamiento divino el hecho de delegar la instrucción de los hijos. Cabe reiterar que no sólo se trata de una oposición rotunda a la asistencia escolar, sino al proceso de escolarización y al espacio escolar con sus respectivos significados. El educador de tipo dogmático no concibe incluso casos excepcionales (para que los niños asistan a la escuela)<sup>27</sup>.

El rechazo a la escuela que manifiesta el educador de tipo dogmático puede comprenderse como una expresión de temor a las implicaciones del espacio público. Cuando el educador de tipo dogmático asume como “deber” o “misión” la difusión de ideas que rechazan la escolarización, y en particular la escuela pública, se revela el sentimiento orientativo de temor hacia las implicaciones de compartir un espacio donde se confrontan intereses diferentes. El

---

<sup>27</sup> Entrevistas a informantes claves Altacomulco, Mor. Cuestionarios a asistentes, Saltillo, Coah. Conferencias “El Hogar Educador”, 2005. “Hay un proceso para formalizar [la Escuela Berea] para que sea escuela, yo he hablado con el hermano Bautista y le he dicho que **no estoy de acuerdo**” **C2:02 (371)**.

educador de tipo dogmático concibe el espacio público como un espacio de riesgo<sup>28</sup>; éste le lleva a una situación de conflicto en la conformación de su identidad, que se constituye a partir de una interpretación dogmática de la realidad y casi nulo autocuestionamiento. El educador de tipo dogmático afirma su autoridad como educador en tanto padre, y le preocupa que otros espacios ejerzan autoridad sobre sus hijos en detrimento de la autoridad que ellos ostentan<sup>29</sup>.

Una madre expresó de sus hijos educados en casa: *“a ellos les aterra la escuela pública”* **C2:2 (92)**, al describir cómo sus hijos mayores se han sentido al acercarse a una escuela. Esta expresión denota no sólo el sentir de los hijos, sino la afirmación de la propia postura personal al subrayar, y con recalcada satisfacción, la expresión en los hijos del carácter de riesgo que representa la escuela pública.

La educación que propone el hogar educador de tipo dogmático es privada en todos los sentidos. Se opone a lo público no sólo por los malestares que se asocian a la escuela pública “de gobierno”, sino a los demás espacios donde confluyen diferencias e ideas contrastantes. El educador de tipo dogmático se presenta y constituye a través de la práctica de educar en casa como eje central de sus prácticas religiosas y sociales. Sin embargo, en realidad, lo que le da el carácter de “dogmático” y por lo que se le representa en este tipo como una elipse, sin posibilidad a la apertura, es su orientación al temor y su rechazo a las situaciones y los espacios donde se propicia enfrentar la duda y la diferencia a través del otro.

---

<sup>28</sup> “si volviera a tener a mis hijos no los metería a una escuela pública, porque pienso que hay muchos peligros” **C2: 02 (145)**.

<sup>29</sup> “Promover que educar en casa no es malo es mucho peor la pública porque educar en casa es adaptarlos más a la casa a lo que es la autoridad familiar porque en la calle no tienen autoridad de los papás y hacen lo que quieren y ya casi lo ordenan a uno y ya no hace el papá nada porque si le pone le va a dar y ya no hay modo de sujetarle y acá en la casa pues la verdad así lo tengo de mi lado y si en la calle pues se pierde la autoridad y el modo de educar a los hijos es teniéndolos en casa” **C8:08 (224)**.

Aunque el educador de tipo dogmático desconoce la manera precisa con la que fortalece grupos previamente constituidos y ajenos a su grupo social, su postura y proyecto educativo fortalece intereses de otros que poco tienen que ver con sus propósitos y el bienestar de las generaciones futuras. Fortalecer en México una postura a favor de la privatización tiene significados y e implicaciones que son relevantes no sólo para la familia en cuestión, sino sobre todo, para lo que se construye y legitima respecto a los demás. Tal como lo propone Arendt: es ineludible que para aportar a lo largo de la vida (y vida activa), se obre y se enmarque en el espacio público.

Como se discutirá posteriormente, es muy significativo que el educador de tipo dogmático llegue a la conclusión que educar por su propia cuenta es un mandato divino. Si esta forma de obediencia tiene que ver con una postura que fortalece la educación privada y provoca que se mantenga al margen del espacio público; educar en el hogar tiene implicaciones políticas que son trascendentes. Educar en el hogar desde esta postura dogmática sustenta la legitimidad de un modo de conducirse en el mundo, que reduce la intervención en la esfera pública.

El papel del maestro es otro elemento sobre lo escolar que tiene especial significado en los discursos. Conforme al capítulo II, el maestro es una figura institucional de la escuela que encarna el oficio de mediar entre las construcciones sociales e históricas relacionadas con la escuela y las características específicas de un grupo social ante las condiciones de un tiempo y lugar determinado. Por tanto, los sentimientos que se expresan sobre los maestros dan cuenta de la concepción que se tiene de la educación, como proceso relacional e intencionado, y de la forma en que media la escuela en la construcción de autoridad. Como se dijo anteriormente en el capítulo II, el maestro encarna la tarea de convocar a sentimientos de deber y pertenencia para que las nuevas generaciones mantengan un mínimo apego a la norma y así procuren cierto espacio de convivencia y sentido de identidad.

En este trabajo es imprescindible remarcar cómo se expresa el educador de tipo dogmático sobre el rol docente y la situación de los maestros en la actualidad. Lo que primeramente destaca es que los juicios y adjetivaciones sobre los maestros se expresan justo en relación a los argumentos que el educador sostiene para mantenerse al margen de lo escolar. A continuación se discuten los rasgos más significativos que el educador de tipo dogmático expresa en sus discursos sobre la figura del maestro:

***“Los maestros de hoy tienen problemas personales y no son un ejemplo para los niños”***

El educador de tipo dogmático fundamenta la decisión de retirar a sus hijos de la escuela con argumentos secundarios. Uno de éstos es la descalificación que elabora de los maestros en el contexto escolar: si la educación debe existir para que las nuevas generaciones obren conforme al deber y la pertenencia que les resulta de su interpretación sobre las Escrituras y la realidad, quien enseña, deberá entonces enunciar con sus prácticas, el conjunto de ideas y sentimientos que más valoran; por tanto el maestro o educador ha de ser ejemplo del respeto a las normas, las leyes y lo establecido<sup>30</sup>.

La carga afectiva que se asocia a la plenitud del deber-ser (el amor, la empatía), vincula las características de la relación que entabla el padre y la madre con su hijo, a la relación que debía entablar un maestro con su alumno. Una maestra que no sea buena madre no puede ser buena maestra y un maestro que

---

<sup>30</sup>“Empezamos a preguntar sobre los **maestros** y dentro de los maestros había gente con problemas personales. Y es que venimos de una ciudad pequeña y casi todo mundo se conoce o casi todo mundo te puede dar referencias de una persona. Y **nos preocupó un poco no ver valores en las personas que iban a educar a nuestros hijos**; te hablo de alcoholismo, incluso problemas de homosexualidad, problemas de hogares destruidos, divorcios y todo; y **sí nos preocupó que la educación de nuestros hijos estuviera en manos de gente que no tenía valores y obviamente no les iba a poder enseñar valores o qué tipo de valores les podían enseñar** y eso prendió los focos de alarma para nosotros y empezamos a buscar opciones” **C1:34 (43)**.

no sea buen padre, no puede ser buen maestro<sup>31</sup>. Se cuestiona que se pierda “el respeto”: se añora la relación de autoridad que antes se asociaba al maestro, como se asocia a la autoridad de los padres: *“Yo me acuerdo que antes un maestro era [una figura] de respeto, hasta te daba miedo contestarle mal, porque era un segundo padre y ahora no ¿Qué pasó?” C11:121 (222).*

*“Los maestros ya no aman a los niños”*

El educador de tipo dogmático entiende el amor a Dios y al prójimo como mandamiento máximo. De esta premisa se vierten afirmaciones sobre su realidad como su percepción sobre los maestros con quienes ha tenido contacto. Les valora en términos afectivos y les descalifica: si al niño se le ha de enseñar a amar, y esto como máximo fin en la educación por cuanto conduce a la plena obediencia a Dios, ha de ser con amor. Pero: *“los maestros ya no aman a los niños”*.

Una madre educadora en el hogar calificó a un maestro como falto de humanidad por el trato que le dio a su hijo antes que ella lo educase en casa. Rechazó un tipo de disciplina en el que no se considera la voz del niño y en la que se propicia rabia ante la autoridad<sup>32</sup>. Los maestros *“no están preparados porque les falta dar amor, ser humanos” C6:6 (36)*. *“Los maestros dejan de ser sensibles a los problemas familiares [...] no se ponen en el lugar del alumno ni el padre [...] es egoísta” C6:3(28)*.

---

<sup>31</sup> ¿Cómo una maestra de ese tipo va a educar a sus hijos? ¿Con qué calidad moral lo va a hacer? **C11:99 (159)**

<sup>32</sup> “A mi me dijeron que el maestro le arrancó la hoja y le dijo que no servía y no sé **por qué ser así con el niño**. Porque mi hijo me dijo: --cuando salga de la primaria me la va a pagar. Y la verdad es que no hay razón para que tengan esa rabia. Se les va formando. Y hay muchos maestros que **siento que no están preparados porque les falta dar amor, ser humanos** no tratarlos como hijos sino solamente ser humanos y finalmente el maestro que lo estaba expulsando, pues reflexionó. Y le dije: --me exige calidad y conocimiento y lo saca de la escuela cinco días, y sé que mi hijo cometió una falta, pero **hay que ser humano” C6:6 (36)**.

**“Los maestros son flojos y no aman su trabajo”. “Los maestros trabajan para sí, para su salario, no para el bienestar de los niños”**

Con relación a la falta de amor a los niños y a la falta de ejemplo que se asocia a los maestros, el educador de tipo dogmático sostiene que los maestros no tienen amor a su trabajo. La falta de amor o pasión por el oficio de enseñar, se coloca de manera paralela a la “falta de educación”. Para el educador de tipo dogmático no se procura sin amor el bien de los niños, sino todo lo contrario: en indiferencia y falta de vinculación afectuosa, los niños se *corrompen*<sup>33</sup>.

Por otra parte, afirma que no hay amor al trabajo sino un interés de beneficio propio a través de la remuneración. Que enseñan en la medida que se benefician de un buen salario, pero no por amor o compromiso a su profesión. Para ilustrar esta afirmación, una madre educadora comparó el papel del maestro en la educación privada respecto de la escuela pública; para ella el deber está mediado por lo económico: los maestros realizan bien su trabajo y tienen una posición de deber, en la medida que son remunerados. Si no tienen una buena remuneración, no cumplen con su deber por amor a la profesión<sup>34</sup>.

## **II. Educador en el hogar de tipo individual: forma de espiral**

Imagen sintética del tipo individual. Es aquel que revierte la práctica institucionalizada de la asistencia escolar y educa a sus hijos por su propia cuenta, pero no asume la práctica de educar en casa como un deber universal y absoluto.

Tampoco concibe la educación en casa como respuesta a una condición esencialista del humano y su contexto. Antes bien, cuestiona la conveniencia de educar en el hogar en cada caso particular y tiende a aceptar la confrontación de

---

<sup>33</sup> “ya **no hay educación** en las escuelas nuestros hijos nada más van a **corromperse** y los maestros **no tienen amor** a su trabajo” **C4:52 (42)**. “Es que veo que los maestros han cambiado mucho [...] los problemas de los demás **no les importa** [...] los maestros de antes eran más responsables en su trabajo y ahora quieren todo para ellos y lejos de estar ayudando a los niños pues al contrario” **C6:3 (28)**. “Ellos han **perdido el amor**” **C11:122 (226)**.

<sup>34</sup> “hay por ejemplo escuelas de paga que son muy buenas en donde ponen atención a los niños en donde el maestro, está ahora sí que está obligado a hacer su trabajo y finalmente el profesor de una escuela normal no está obligado a hacer su trabajo” **C11:117 (214)**. “Ya quieren todo fácil, o sea no les enseñan, les da flojera, es decir ya su profesión no la aman” **C11:117 (215)**.

sus propios intereses y características respecto a los de otros. La relación que entabla consigo mismo y con los otros, se refleja en su propuesta educativa con características de una identidad en constante apertura y construcción; por ello, en este trabajo se le representa con una forma de espiral.

Forma. De acuerdo a la RAE, la espiral se define como una “*curva plana que da indefinidamente vueltas alrededor de un punto, alejándose de él más en cada una de ellas*” y “*sucesión creciente de acontecimientos*”. El crecimiento de una espiral depende de la sucesión de la línea que se aleja del eje. En el caso del tipo ideal del educador de tipo individual, la figura es una curva que se abre de tal manera que posibilita su expansión.

#### Descripción del tipo ideal individual:

##### **a.**

El educador de tipo individual entabla una relación consigo mismo en la que permite la disolución de un núcleo de identidad único y central; le constituye la característica de la apertura y el movimiento respecto del otro y de sí. Sostiene una interpretación de su realidad que le lleva a procurar formas de socialización en las que se reconocen y valoran las características singulares de los otros, así como la diversidad de los intereses humanos. Procura mantener vínculos con personas de diferentes grupos y contextos<sup>35</sup>.

La práctica que el educador de tipo individual realiza de su proyecto educativo no se circunscribe temporal ni espacialmente a la educación en el hogar. Sin embargo, la práctica que realiza de educar en casa llega a concebir tal significado en su definición de sí, que las características con las que educa a sus hijos le aportan sentido de identidad como “educador en el hogar”.

---

<sup>35</sup> Al preguntar sobre las características deseadas de las personas con las que convivan sus hijos, un educador respondió: Pues que sean bien, que vivan bien que sean buenos hijos o buenos padres porque a pesar de que no sean cristianos hay gente que es muy buena y tiene valores como nosotros y la verdad es que vemos a vecinos que se mientan cada rato o que escuchan rock, que sea gente de ejemplo a seguir y pues la verdad es que no le decimos con este si o no pero le hacemos ver que unas amistades no le convienen” **C8:08 (167)**.

El educador en el hogar de tipo individual parte del reconocimiento que cada niño tiene condiciones singulares a las que es imposible que cada escuela responda de forma idónea. Su decisión de educar en el hogar se detona por alguna situación concreta de insatisfacción con condiciones educativas que enfrentaron sus hijos o niños cercanos<sup>36</sup>. El educador de tipo individual suele tener contacto directo con situaciones emblemáticas de los niños que plantean el desafío de la diversidad en la enseñanza; ya sea diversidad de los niños en tanto sujetos sociales, con características étnicas, culturales y sociales diferentes a los de la mayoría<sup>37</sup>; ya sea diversidad de los niños en tanto sujetos de aprendizaje con necesidades especiales de educación que se presentan en lo último como regulares, tales como la dislexia, el síndrome de déficit de atención, la hiperactividad o alguna discapacidad.

El educador de tipo individual, en congruencia con su tendencia a reconocer la validez y riqueza de las diferencias en su búsqueda de opciones educativas, opta por instruir por sí mismo a sus hijos y elige emprender lo necesario para que sus hijos se eduquen de acuerdo a su noción ideal de educación.

---

<sup>36</sup> "...mi hijo es un niño **hiperactivo** y en la escuela donde yo lo estaba llevando, el director lo marcaba mucho. Me lo marcaba. Haz de cuenta que se hacían juntas y siempre hablaba de él" **C3:03 (41)**. "Cuando se educa en casa lo académico no es lo más importante aunque tengan mejores resultados. Y si no se tiene el avance esperado a cada edad, no se convierte en problema como ocurre en la escuela" La madre relató que nunca supo qué es la "dislexia" pero que a su hija seguramente le hubieran dicho que lo tenía: "La dislexia no es un problema del niño, es un problema para quien enseña [en la escuela]". "En la casa no es un problema, en cambio tenemos la oportunidad de conocer mejor a la hija y darle el tiempo que necesite para que lea. Observé que aprendió diferente que mis demás hijos, pues mi hija escribió hasta los 9 años" **MD:ST** Entrevista Atlacomulco, 2005. "A mi hijo le ponían a hacer planas de <Roco ronca> y mi hijo preguntaba ¿qué es Roco? ¿Por qué ronca? Se desesperaba y la maestra también con tantas preguntas porque para ella no es problema enseñar lo mismo y de igual forma por tanto tiempo, pero para los niños sí". **SM:ST** Atlacomulco, 2005. "A mí me comenzaron a educar en casa porque le dijeron a mi mamá que no podía hacer la **patada de burro** en la escuela" **MY:ST**, dijo un adolescente educado en casa. [Su nivel de actividad exasperó a la maestra y planteaba un problema en el aula]. Querétaro, 2002.

<sup>37</sup> Es el caso de niños cuyos padre son militares, misioneros o de alguna ocupación que les exige movilidad.

La práctica de educar en el hogar puede estar asociada a la búsqueda de obediencia a Dios o a una búsqueda de trascendencia desde el sentido religioso; sin embargo, para el educador en el hogar de tipo individual la práctica educativa no equivale a práctica religiosa, no se absolutiza y por tanto, tampoco le significa la principal muestra de obediencia a la divinidad. No obstante, concibe el amor y los afectos como prioritarios en la forma con la que enuncia el sentido de educar en el hogar<sup>38</sup>.

**b.**

### **Hábitus, Illusio y campo**

El educador de tipo individual parte de una interpretación del mundo del que se asume parte. Concibe *mundo* sin limitarlo al lugar y tiempo específico en el que transcurre su experiencia. Tiende a reconocer la particularidades de las prácticas y el carácter social de lo que se obra y piensa. En el caso de la educación, reconoce que no es una acción puramente individual; no disocia su pensar y su actuar de las objetivaciones de los otros, e identifica que hay vinculación y consecuencias de sus prácticas y objetivaciones en la esfera de los demás<sup>39</sup>. Este educador busca situarse en el mundo, entendido como una construcción de los hombres en el tiempo, y se siente compelido a involucrarse para incidir y participar en su construcción<sup>40</sup>. El sentimiento con el que busca implicarse es el amor, expresado en diferentes formas como los actos de solidaridad, empatía y aceptación de la diferencia en los otros.

---

<sup>38</sup> A la pregunta ¿Qué sentimientos desearía ver en sus hijos?, el padre educador respondió: “El amor, el servicio y la humildad” **C1:01 (99)**. Respecto a **lo más importante en la educación**, enunciaron: “lo más importante son los **valores** como el **respetar** a los **sentimientos de los demás** y al prójimo y a todo el mundo” “el respeto es lo más importante” **C4:17 (117 y 121)**. “el **amor** es lo más importante” **C6:6 (36)**. “lo necesario y lo elemental es **involucrarse** al 100% con los hijos y meterse mucho con sus problemas y preguntarles y decirles qué problema tienes y platicar con ellos” **C8:13 (63)**. “**amarse** a sí mismo, **amando** la vida y viendo la vida desde una perspectiva positiva y no negativa y los hábitos de alguien no religioso sino **respetuoso** de las cosas que se ven” **C8:19 (83)**.

<sup>39</sup> “queremos en el futuro que sobre todas las cosas teman a Dios, que sean hombres útiles a los demás, que aprendan los principios básicos del evangelio, amor hacia los demás, servicio a hacia los demás” **C1:25 (95)**.

<sup>40</sup> “No somos cerrados, nosotros en nuestro medio y los otros no o nosotros estamos bien y los demás están mal tampoco eso, al contrario somos abiertos para ejercer principios como cuando no hay virtud en alguna persona o en algunos grupos donde se ven cosas negativas” **C1:29 (242)**.

A diferencia del educador de tipo dogmático, el educador de tipo individual no hace del registro bíblico una fuente de normatividad para su vida familiar y los roles de sus integrantes. En cambio, al interpretar que las formas familiares de los relatos bíblicos corresponden a un lugar, tiempo y condiciones particulares, ubica que en el presente también pueden existir diferentes contextos y situaciones en los que la vida familiar se presente diversa (respecto al pasado y durante el presente). Considera que las condiciones, características y recursos de cada familia son diferentes y, por tanto, no prescribe de forma universal: para el tipo individual la educación en el hogar no es una práctica que todos puedan y menos aun *deban* realizar<sup>41</sup>.

En ese reconocimiento de diversidad de la figura familiar, el educador de tipo individual es flexible con la definición y asignación de los roles y las actividades que desenvuelve cada integrante de la familia: dentro de las opciones que considera, se encuentra, por ejemplo, que el padre no sea el único proveedor y la madre también tenga actividad económica remunerada. Incluso, que la misma madre sea la encargada de proveer los ingresos del hogar<sup>42</sup>. El educador de tipo individual refleja tener flexibilidad en el reconocimiento de la jerarquía y distribución de autoridad al interior de la familia. Como se describirá posteriormente, su noción de autoridad se refleja en la forma de disciplinar a los hijos.

El educador de tipo individual muestra aprecio por los hijos: invierte su fuerza, recursos y tiempo en atenderlos e instruirlos; en sus prácticas muestra una

---

<sup>41</sup>“La escuela en el hogar no es para todos”. “Debe haber algunas condiciones especiales que para algunos son difíciles de cumplir. Muchos tienen que salir a trabajar. Aunque los dos papás son responsables, uno tiene que estar en la casa y regularmente es la mujer”. **SB: E2. Jiutepec, 2004.** “hay gente que viene de fuera [...] [familias en las que] son madres trabajadoras, las que son madres solteras” **C10:10 (134).**

<sup>42</sup> “mi esposa se va al trabajo a las seis de la mañana [...] ahora yo estoy en casa” **C8:08 (123).**

valoración alta sobre el rol de la paternidad y la vida familiar<sup>43</sup>. Sin embargo, el acto de buscar un número alto de hijos no le significa el cumplimiento último del sentido de su actuar y pertenencia. Por ello, el educador de tipo individual no busca para sí, ni alienta a los demás a tener un número elevado de hijos<sup>44</sup>, sino a la búsqueda de las mejores condiciones para su cuidado y educación.

El educador de tipo individual conoce las características del campo en el que se ha involucrado al ser padre educador en el hogar. De manera independiente a la profesión religiosa, reconoce instancias, grupos de apoyo y objetivaciones de otros que también educan de igual manera. Sin embargo, también da muestras de reconocerse ubicado en otros campos de los que no se asume ajeno: identifica demandas de su tiempo y contexto para las que busca educar a sus hijos; se sabe necesitado del reconocimiento por parte de instituciones y actores de la sociedad. Aunque des-escolariza a sus hijos, busca la forma de obtener el reconocimiento legal de los estudios a través de opciones de certificación.

En el campo que se desenvuelve reconoce códigos y condiciones para moverse en el mismo. Transmite, por ejemplo, la importancia de convivir con personas de diferentes contextos y de acceder a saberes y bienes simbólicos que no se circunscriben a su esfera próxima. El educador de tipo individual tiene una preferencia especial por actividades que se usan como una oportunidad para enseñar a hijos; ejemplos de estas actividades son viajes, visita a museos, eventos culturales o la participación en grupos o colectivos donde se intercambian bienes simbólicos y culturales y en lo que se amplíe el capital social, a través de la apertura a la vinculación<sup>45</sup>.

---

<sup>43</sup> Mis hijos [...] son mis primeros discípulos y si los pierdo, pues ya perdí todo eso es lo principal” **C2:41 (165)**. La directora de la Escuela Berea expresó de las familias que asisten al grupo: “una de las características principales es que las familias aman a sus hijos, están preocupados por sus hijos” **C10:10 (86)**.

<sup>44</sup> Los padres educadores que sólo tienen uno o dos hijos no enunciaron a lo largo de las entrevistas algún comentario en el que se valorara la alta fecundidad.

<sup>45</sup> “En su manera de comportarse con otros niños en que son muy abiertos y saben estar en un parque y no conocer a nadie y en busca de jugar y van y tratan de convivir y buscar y vemos una

**c.**

### **Educación**

El proyecto educativo del educador de tipo individual se caracteriza por la constante convocatoria a sentir respeto y confianza en sus vinculaciones con los otros y las diferencias que le constituyen. Parte del reconocimiento de la diversidad de intereses y personas en contextos ubicados en tiempo y lugar. No concibe que la educación sea una y para todos, con una connotación esencialista.

El sentido mentado que el educador de tipo individual le da a su proyecto educativo es el del amor o la empatía. Al igual que el educador dogmático, el sentido de pertenencia y deber está en el centro de su identidad, en cuanto lo asocia al amor. Sin embargo, no plantea obligatoriedad o un deber ser sin excepciones en el que la educación sin escuela sea la única forma de educación. Tampoco considera el mundo como una esfera en la que hay que combatir o defender, aunque su involucramiento sí incluya alguna propuesta específica de cambio en el entorno. El educador de tipo individual procura que sus hijos sean agentes involucrados y comprometidos con su entorno.

Para el educador de tipo individual, la renuncia a la práctica concreta de asistir a la institución escolar no significa la renuncia a otras construcciones histórico-sociales que se socializan y transmiten a través del espacio escolar. A continuación se mencionan algunas de estas construcciones:

Cuerpo y sexualidad. Para el educador de tipo individual es importante la búsqueda de bienestar de su hijo respecto a la sexualidad y la vivencia de su cuerpo. La forma con la que procura es a través de la información y la compañía

---

respuesta a nuestro trabajo y contraria a lo que la gente nos dice y como estamos con ellos todo el tiempo vemos que para la familia es de mucha bendición, en lugar de apartarnos es al contrario porque como se les están inculcando valores como que son niños con un pensamiento más amplio a un niño común que viven en sus casas y los ayudan y si ven estabilidad en sus padres en todos los aspectos pues lógico que los niños tienen esa habilidad en todos los aspectos y pues lógico que no tienen prejuicios de nada y por ello el comportamiento abierto y sociable” **C1:73 (323)**.

de los procesos de vida que implican cambios y decisiones cruciales. La convivencia entre pares durante la adolescencia, el noviazgo, la formación de una pareja y familia se valoran en un contexto donde primen los afectos y el cuidado de las personas. Aunque subraya un marco normativo en cada una de estas prácticas, permite cierta flexibilidad. El educador de tipo individual no asocia tales prácticas de manera directa y negativa al entorno de lo escolar, antes bien, considera importante su involucramiento:

“lo necesario y lo elemental es involucrarse al 100% con los hijos y meterse mucho con sus problemas y preguntarles y decirles qué problema tienes y platicar con ellos y si empieza con la novia y esto y aquello y hablarles mucho” **C8:08 (63)**.

Contenidos escolares. No se opone a los contenidos de educación sexual que se proponen en los libros de texto<sup>46</sup>; en cambio, busca tener a su alcance otras fuentes de información con qué transmitir a sus hijos el cuidado de su cuerpo y vida sentimental.

Si el educador de tipo individual tiene alguna inconformidad con los contenidos escolares, no es por que se expliquen teorías evolucionistas o supuestas amenazas a su marco interpretativo, sino porque se restrinja la búsqueda de otros temas e inquietudes propias del niño. Le interesa que sus hijos tengan mayor acceso a la cultura y el conocimiento de lo que se ofrece en los programas escolares. Por ello, además de estudiar los libros de texto que permitan la obtención de un certificado, busca otras referencias y fuentes de conocimiento que incluyen museos, sitios de la red de internet, eventos culturales y cursos especializados.

El educador de tipo individual tiene especial aprecio por la libertad y el desarrollo de autonomía en el aprendizaje de sus hijos. La educación en el hogar, en ciertas condiciones, es una práctica que posibilita que el niño aprenda y se desenvuelva por su propia cuenta, sin atenerse a los tiempos y las características

---

<sup>46</sup> “Con los libros de la SEP que los ve y le explico mira esto es así y así y tu vas a empezar a sentir estoy y esto y yo [le explico] antes de que sus amigos le digan” **C8:08 (64)**.

de los integrantes de un grupo, como en la escuela. El aprendizaje más individualizado les sugiere que el niño pueda realizar más indagaciones con tiempos y fuentes diversas, sin la restricción de un programa de estudios y ante condiciones grupales a qué atenerse<sup>47</sup>.

Autoridad. El educador de tipo individual no es rígido en su concepción de autoridad: no genera disposición al autoritarismo en su proyecto educativo en tanto prioriza el amor por encima de la normatividad y se permite flexibilidad al considerar las características propias de cada situación.

Tanto el padre como la madre se asumen como fuentes de autoridad para educar a los hijos y con la consideración que ésta se afirma con el ejemplo y la búsqueda de congruencia en la relación con el niño. Los padres ejercen medidas bajo el acuerdo de corregir amorosamente a los hijos y buscar la mayor transparencia posible:

“se tiene que hablar con ellos antes y explicarles que han cometido una falta y explicarles por qué se están haciendo merecedores a esto y aplicar la disciplina e inmediatamente después viene el apapacho y viene el amor, explicarles por qué se le da una disciplina: porque te amo, porque quiero que seas un hombre de bien o una mujer de bien, agradable a Dios y etcétera. Responden muy bien porque he visto cuando se aplica la disciplina no bajo estos conceptos de amor y entonces sí crea rebeldía, resentimiento y enojo y ese tipo de cosas y no te sales del lugar donde estuvo, hasta que las cosas no hayan quedado bien, sales en amor, abrazado y llorando con el hijo, los dos, no nada más el niño” **C1:49 (134).**

“hemos tenido que reconocer y muchas veces pedir perdón a ellos porque estamos equivocados” **C1:52 (147).**

La forma de disciplinar a los hijos y de mostrarse presentes a lo largo de su formación, deja delimitada con claridad el sentido de autoridad al cual responder ante la esfera del deber.

**d.**

## **Escuela**

---

<sup>47</sup> “Nos gusta viajar y que aprendan durante los viajes. Conforme observan cosas, se interesan en temas que no cubre el programa. Por ejemplo, en un viaje que hicimos a Guanajuato investigaron sobre la independencia y aprendieron rápido” **SM:ST** Atlacomulco, 2005.

Como se ha expuesto anteriormente, la relación que entabla el educador de tipo individual con la institución escolar difiere a la construida por el tipo dogmático. La principal diferencia estriba en que el educador de tipo individual no absolutiza su postura. No se basa en dogmas teológicos para plantear su postura y tampoco tiene una noción esencialista de la educación.

La acción de desescolarizar a sus hijos y educarlos por su propia cuenta se comprende como una expresión de los afectos orientativos que tienden a la individualidad, la aportación a la herencia no física de los humanos en el que se confía todavía en el enriquecimiento entre lo propio y lo otro. Su sentido de educar en casa no parte de un rechazo directo a la esfera de lo público y por tanto, de los espacios donde se confrontan diferentes intereses y formas de conducirse en el mundo, sino de la búsqueda de mejores condiciones para sus hijos con tal de lograr una mejor implicación. El educador en el hogar de tipo individual no se posiciona ajeno a lo escolar aunque eduque a sus hijos en casa:

“la escuela es el mundo y la gente y nosotros podemos aprender de otros y la escuela pública”  
**C8:08 (191).**

El espacio público, representado en lo escolar, no le significa un riesgo, sino un espacio de construcción al que es necesario mantener la definición de lo propio en constante movimiento. No se opone de manera rotunda a toda forma de escolarización. Mantiene una postura flexible que le permite “regresar” a formatos escolares o crear formas de vivir su proyecto educativo sin una total desescolarización. Se asume responsable de las formas de reconocimiento que alberga el campo de lo escolar, por lo que nunca deja de plantear como necesario la obtención de los certificados y credenciales escolares del sistema educativo. Esto implica el reconocimiento de lo que socialmente se ha construido a lo largo de la historia próxima sobre el currículum escolar.

La directora entrevistada de la Escuela Berea fue muy significativa en este sentido: aunque fue una de las primeras personas en educar en casa en la región y promovió un grupo de apoyo por un largo periodo de tiempo, al reconocer las

condiciones de algunas familias no propicias para educar en casa, se dieron a la tarea de reconsiderar el formato de la educación en el hogar promovido para plantear una escuela de acceso a familias con condiciones que no les permite educar por sí mismos:

“este año, ya vamos estar escolarizados, vamos a estar trabajando de las dos formas, porque hay gente que viene de Taxco, gente que viene de fueras, vamos a trabajar de las dos formas, pero también tener escolarizada, para que las personas que son madres trabajadoras, las que son madres solteras, para darle un poquito más de opción a la gente de seguir cuidando a sus hijos, apoyando” **C10:37 (134)**. “a veces los padres están trabajando de 10 a 12 horas diarias, entonces, pues ¿qué tiempo tienen para cuidar a sus hijos?” **C10:37 (138)**.

Actualmente la Escuela Berea no es un grupo de apoyo sino una escuela con reconocimiento oficial. Esto significó un punto de inflexión en el grupo pues diferenció las posturas de los educadores en el hogar entrevistados. La mayoría de éstos no continuaron con la propuesta escolarizada de la directora<sup>48</sup>.

---

<sup>48</sup> “... hay un proceso para formalizar que sea escuela, yo he hablado con el hermano Bautista y le he dicho que no estoy de acuerdo porque si yo quisiera trabajar no buscaría un trabajo de maestra, soy técnica química y buscaría como técnica química pero no es lo que quiere Dios [...] ahora estoy viendo los frutos de educar en casa y cómo es que volvería atrás a dejar a mis hijos aquí y olvidarme de esto el día o todos los días” **C2:82 (371)**.

## **DISCUSIÓN FINAL**

En este apartado se presenta una síntesis de la investigación; primero, con énfasis en lo teórico-metodológico y los resultados más relevantes. Luego se refieren las conclusiones más relevantes para, finalmente apuntar otros cuestionamientos que inviten al desarrollo de estudios futuros.

### **I. Marco de investigación**

En esta investigación se buscó caracterizar el proyecto y la identidad educativa de un grupo de educadores en el hogar en Jiutepec Morelos, México. Se buscó interpretar su propuesta educativa para caracterizar comprensivamente el fenómeno que encarnan a partir de identificar y describir las prácticas y discursos que sostienen los padres educadores en casa respecto a la educación y lo escolar.

Para comprender el sentido de lo que se vive en la educación en el hogar, el estudio se realizó con una aproximación desde diferentes apoyos conceptuales. De Emilio Durkheim (2003) se consideró la referencia de su definición central de educación como proceso de socialización metódica en la que se subraya la transmisión de ideas, sentimientos y prácticas. La enunció como el conjunto de actos que ejerce una generación adulta sobre otra más joven, con tal de lograr madurez en las generaciones más jóvenes para su integración en la vida social. De Agnes Heller (1977, 1999) se retomó su análisis sobre lo sentimientos y el papel que juegan en la socialización y en la interacción del hombre en el mundo. Por socialización se aludió al proceso de apropiación de la cultura y la naturaleza histórica del hombre que se expresa en la organización del propio yo y en la toma de posición de la propia identidad. En la perspectiva de Heller, se valora al hombre como una unidad en las diferentes dimensiones del ego que se expresan en el sentir, pensar y actuar; identifica dos tendencias en las formas de implicarse en el mundo: la particularidad y la individualidad (1977: 34-42).

También fueron soportes importantes los conceptos de *hábitus*, *campo* e *illusio*, de la teoría de Bourdieu (1999), para enmarcar las prácticas y discursos de los padres educadores en el carácter de lo socialmente construido. Se hallaron también algunas orientaciones en el pensamiento de Martin Heidegger (2008) sobre el principio de identidad para categorizar la noción de identidad que se indagó en el estudio. Así como también en el carácter de la distinción y la pluralidad que plantea Hanna Arendt (2007) como parte de la condición humana.

Con tales orientaciones, se realizó un estudio de carácter sociológico con una estrategia metodológica de tipo cualitativa. Para ello, se llevaron a cabo dos momentos de trabajo de campo. En el primero se aplicaron quince cuestionarios a educadores en el hogar y diez entrevistas estructuradas a informantes clave en el marco de dos conferencias nacionales en Atlacomulco, Morelos y Saltillo, Coahuila, a las que asistieron una cantidad significativa de padres educadores. En el segundo momento se recogió información en la Escuela Berea, Jiutepec, Morelos, que fue un espacio de encuentro semanal de padres educadores. En este espacio se aplicaron ocho entrevistas a profundidad a padres educadores, dos entrevistas a profundidad a maestros del grupos de apoyo y dos grupos focales a madres y adolescentes.

Con la guía conceptual referida, se construyeron dos tipos ideales en los que se resaltaron los rasgos más significativos de las prácticas y discursos analizados: el educador en el hogar de tipo dogmático y el educador en el hogar de tipo individual. Con los tipos ideales se denotó de manera sintética la identidad y el proyecto educativo que subyace en la educación en el hogar a través de la descripción de las principales características y rasgos de los padres educadores, principalmente, de la Escuela Berea.

## **II. Discusión metodológica**

El proceso de investigación se caracterizó por tener múltiples modos de enriquecerse. Primeramente hubo al alcance vínculos y aceptación con qué tener acceso a los grupos e instituciones donde se ubican los padres educadores, luego por las diferentes posibilidades que se descubrieron para abordarlos. La selección de la Escuela Berea fue una elección acertada por cuanto permitió realizar una lectura de diferentes posturas al interior del grupo. El momento de cambio en que la Escuela Berea pasó de grupo de apoyo a un espacio escolar, definió con mayor nitidez las posturas sobre la escolarización y otras representaciones de interés en los discursos de los padres entrevistados.

La investigación tuvo diferentes momentos de trabajo de campo. Como se expone en la primera parte del Anexo III, el contacto con los padres educadores en el hogar fue a través de varios años y de diferentes formas. Se acompañó un trabajo de recolección de información a partir de que se definió el interés de investigación, desde el año 2004; es decir, cuatro años antes del momento de mayor intensidad en la recolección de información (2008). Esta característica del estudio se presenta como una ambivalencia: permitió tener una perspectiva con base empírica de la forma con la que se expande la educación en el hogar como fenómeno general, y permitió tener también un registro de transformaciones cualitativas en una experiencia en particular: los padres educadores de la Escuela Berea. Sin embargo, el espaciamiento del tiempo en el trayecto de investigación fue también una oportunidad de aprendizaje para mejorar los hábitos intelectuales. Como se planteó en el capítulo III, una de las orientaciones metodológicas fue el reconocimiento de lo efímero del conocimiento y la necesidad de ir y venir de manera constante entre lo teórico y los datos. El espaciamiento temporal fue un impedimento para entretener los diferentes momentos de interpretación de lo observado.

Durante la investigación se mantuvo el hábito de buscar diversidad en las posturas de los entrevistados y se propició el contraste; para ello, fue muy útil

tener acceso de diferentes medios en que se presentan sus elaboraciones discursivas (en eventos, por correo electrónico, en Internet, grupos de discusión y en grupos de apoyo). No obstante, al final del estudio es posible detectar la falta de sistematización y rigor en el registro de la información desde los primeros momentos de introducción al campo. Se perdió información que pudo haber sido valiosa por no atender al rigor de grabar las primeras entrevistas o por no ordenar las participaciones de padres educadores en el grupo de discusión yahoo.

Con todo, la riqueza de los datos generados en el segundo y principal momento del trabajo de campo (Escuela Berea, 2008), es algo de lo que destaca de esta investigación. El número de entrevistas y grupos focales, así como la preciada colaboración de los entrevistados permitieron construir un *corpus* discursivo que desafió la capacidad de análisis y comprensión de manera contundente. Por ello se abre la interrogante sobre las posibilidades no vistas o exploradas para analizar los datos recabados. Aunque se tuvo acceso a un paquete informático y se cuidó el hábito de leer y releer las entrevistas, en las siguientes investigaciones se buscarían orientaciones más específicas sobre la forma de analizar discursos.

A lo largo de la investigación, el intercambio y la interacción con los informantes se caracterizó por cordialidad y una buena interacción. Con los padres educadores de la Escuela Berea hubo ocasión de agradecer la colaboración a través de un libro de obsequio, con palabras de reconocimiento. No hubo conflicto alguno con quienes se entabló mayor proximidad. Sin embargo, después de realizar el trabajo de campo, se evidenció la falta de criterios específicos para resguardar la privacidad y confidencialidad de los informantes. Se tomó la medida de asignar seudónimos. Sin embargo, queda en cuestión la reflexión ética para el cuidado que ameritan las personas que comparten con desinterés, tanto de su mundo.

### **III. Discusión de resultados**

Las características de los tipos educadores en el hogar son relevantes en la reflexión sobre las formas de educación para nuestro tiempo. Importan, en tanto adquieren significados en relación al contexto: ninguna forma educativa y ninguna forma familiar se ubican al margen de los influjos y cambios en la sociedad y la época. Tanto el ámbito familiar como el escolar se nutren de influencias de otros eventos que marcan, en lo más regular, los sellos de su carácter de construcciones colectivas.

Los discursos y prácticas de los educadores en el hogar de la Escuela Berea, en los que la esfera de lo afectivo se plantea como central en el proyecto educativo, aportan evidencias de cómo al interior de la familia se generan disposiciones sentimentales que favorecen la conformación de orientaciones perdurables en la construcción de la vida ante la esfera pública.

La caracterización de los educadores en el hogar aporta al estudio de la circulación de discursos y la construcción de relaciones en una dimensión más amplia, en la que se ubica la institución familiar, sin autonomía ni neutralidad. La educación en el hogar en México desde su introducción y durante su crecimiento, se asocia a movimientos religiosos como el evangelicalismo. Sin embargo, las características por las que se plantea prometedora su ejecución rebasan los límites de lo confesional y se adaptan a las demandas de otros grupos.

En el caso de la educación en el hogar en México, y de manera específica en educadores de la Escuela Berea, se observan características del tipo dogmático. En él se evidencia la presencia de discursos de grupos conservadores del nuevo bloque hegemónico: se asocia el bien a lo privado, lo malo con lo público, se busca establecer valores y fundamentos a ámbitos que tienen su origen en construcciones sociales (como la familia, las relaciones de género, la sexualidad y la escolarización). Estas características dan cuenta de una práctica

educativa con implicaciones directas en el ámbito de los intereses públicos y por tanto, de relevante significado político.

La educación en el hogar representa una expresión de la vuelta a lo tradicional en la figura familiar ante cambios ideológicos y sociales que se han manifestado en los últimos años (como el reconocimiento de la homoparentalidad, las familias uniparentales o sin hijos). La educación en el hogar, antes que fortalecer la idea de una forma familiar única, en su tendencia a la particularidad, la debilita al no reconocer las relaciones de subordinación a otros campos ideológicos. Esta falta de reconocimiento de la dependencia de la institución familiar a otros campos, le lleva a realizar prácticas que se circunscriben a la defensa identitaria, en lugar de su crecimiento. El sentido de riesgo ante la diferenciación de los demás y la falta de reconocimiento de la diversidad en las familias reducen el campo de acción y el crecimiento de su capital simbólico y social.

Los resultados del estudio evidencian el carácter político y social que conlleva la educación en el hogar, a través de los tipos de educadores descritos y, de manera especial, las características del tipo de educador dogmático. En el contexto de los cambios que se viven en los países latinoamericanos, y en especial México, la educación en el hogar significa una forma más de promover la privatización de la educación en su forma más acentuada y por tanto, la reducción de los posibles espacios para la interacción con otros grupos o personas de características diferentes, tal y como se experimenta en otras esferas de la vida social.

En la Escuela Berea se observó que sus fundadores, al tener a sus hijos ya en edad universitaria, continuaron con la tarea de difundir la forma educativa de la educación en el hogar. Sin embargo, al reconocer las diversas características de las condiciones familiares y económicas en su entorno, optaron por ofrecer una forma de escolarización formal. Aunque continuaron educando en el hogar los

padres que así lo desearon, resulta interesante que la iniciativa de cuestionar la labor educativa lleve a regresar a la opción inicialmente rechazada: la escuela. En este sentido, la educación en el hogar podría ser una medida para el replanteamiento y la reflexión sobre las formas de educar y cuidar a los niños. No sólo se hallaron características del tipo dogmático, sino también rasgos que apuntan a la apertura, al diálogo y el cuestionamiento de los padres respecto de sí mismos y su proyecto educativo. Esta característica enriquece la reflexión sobre el quehacer educativo y sobresale que no quede sólo en los expertos y actores educativos de la escuela, sino en los padres como sujetos que se apropian del proceso educativo.

Para mayor detalle, en el cuadro del Anexo IV se sintetizan las características de cada tipo ideal, según el análisis de resultados del Capítulo V.

#### **IV. Conclusiones**

Con referencia a los objetivos de investigación y la hipótesis planteada en el primer capítulo, el estudio que aquí se expuso da pauta para los siguientes planteamientos:

Se identifican tendencias en la identidad de los educadores en el hogar, así como en sus proyectos educativos. En este trabajo se distinguieron a través de la metodología de tipos ideales, dos tipos de educadores con características que le distinguen. Sin embargo, se reconoce la presencia de múltiples proyectos educativos y flexibles en el entrecruce de sus límites simbólicos, en constante relación con diferentes campos y características de la época.

Según las disposiciones sentimentales características de los proyectos e identidades educativas, se asocia una forma de vinculación con el mundo y sus objetivaciones históricas. Sobresale la tendencia a la particularidad evidenciada por el temor a la diferencia y la autodefensa identitaria. Mientras que en otra, se distingue por la tendencia a la individualidad por colocar en el vector identitario la

búsqueda de la diferencia y la aceptación de la diversidad, a partir de una vinculación sentimental donde prima el amor, la solidaridad y la confianza. En esta tendencia la desescolarización no significa una desvinculación con objetivaciones de la historia y el mundo, sino una expresión del reconocimiento de la diversidad y particularidades de cada situación educativa.

Mientras que la confianza se asocia a la solidaridad, en términos de posibilitar la interacción con los otros como fuentes de enriquecimiento y filiación, las posturas de temor que parten de interpretaciones dogmáticas generan disposiciones a los autoritarismos y la fragmentación de los vínculos y espacios sociales. En este sentido, en esta tesis se recalca la relación que hay entre el tipo de interpretación y lectura del mundo con el modo de implicación en el mismo.

Finalmente, en el contexto educativo de México, en el que predomina una demanda muy diversa de oferta educativa y donde el contexto familiar está lejos de caracterizarse por el modelo tradicional, colocar a la familia como espacio y vector *único* y central de la socialización y vinculación con el mundo, potencia su carácter de transmisora de ideología y reproductora de las características del grupo social de pertenencia, por cuanto la institución nunca deja de ser dependiente y no deja de mantener interacciones con otras instituciones y ámbitos. Sin embargo, la educación en el hogar promete ser una opción a la misma diversidad de necesidades educativas, si se parte del reconocimiento del carácter social de la educación y del compromiso con las construcciones históricas donde se confrontan los diferentes intereses de los hombres. Será más importante reflexionar y replantear de manera constante los fines trascendentes de la educación y el mismo proyecto educativo que la elección misma de evitar la escolarización.

## **V. Aportaciones principales y horizontes de investigación**

Este trabajo de investigación aporta conocimiento de un fenómeno poco explorado y conocido en México. La educación en el hogar, aunque se sitúa principalmente en grupos religiosos, tiene atractivos para que se retomen por cualquier grupo social, de manera independiente a la confesión religiosa. En ese sentido, el crecimiento y la potencialidad de su difusión sugieren la necesidad de ampliar su estudio.

Los resultados de este trabajo contribuyen a dar luces sobre las representaciones de lo escolar y otras representaciones relacionadas desde una postura que al plantearse extrema (des-escolarizar), permite identificar con claridad características de la construcción social de lo escolar, y su relación con lo familiar, en la época que vivimos. El oficio del maestro, la concepción de adolescencia, las nociones sobre la vida sexual y el modo con el que socialmente se construye el currículum son algunos de los aspectos que quedan abiertos para estudiarse desde el interés de lo social. Por otra parte, la educación en el hogar ameritaría entrar en las agendas de investigación desde su dimensión didáctica y de aprendizaje para contribuir a procesos que se viven en las relaciones educativas dentro de la escuela.

La investigación que se presenta también es relevante por cuanto la educación en el hogar significa una evidencia de la fragilidad de la confianza en las instituciones del Estado y los espacios públicos donde se confrontan diferentes intereses. Es relevante porque vincula dos instituciones claves en la socialización de los niños dentro de esta problemática y da luces sobre la forma con la que se integran los discursos para rechazar lo público. En este sentido, la investigación remarca la dimensión política de la familia como transmisora de la herencia no biológica de la especie y como espacio donde la esfera sentimental influye en las formas perdurables de ser y valorar en el mundo. Invita a continuar la reflexión pedagógica sobre las formas de educar y, sobre el replanteamiento de los fines trascendentes de la educación, para conducir a las nuevas generaciones a la

tendencia a la individualidad y al rechazo de las formas de empobrecimiento espiritual.

Los resultados de la investigación y la reflexión que se presenta sobre la educación en el hogar, abren cuestionamientos sobre la forma con la que actualmente se construye lo escolar. Aportan evidencias para explorar y continuar estudiando la construcción de los discursos en la familia y la relación de la institución familiar con otras instituciones y campos con la que se vincula de manera estrecha.

Por cuanto los educadores en el hogar aquí estudiados se asocian de manera contundente a denominaciones protestantes, la investigación también sugiere la necesidad de abrir nuevos cuestionamientos sobre características, cambios y continuidades del fenómeno religioso en México, con atención particular al protestantismo y el evangelicalismo de orientación neoconservadora.

## BIBLIOGRAFÍA

- Apple, M. (2000). *Away with all teachers: the cultural politics of home schooling*.  
Obtenido el 12 de enero del 2006 desde:  
<http://www.asu.edu/educ/eps/EPRU/resources/Apple.Away.Tchrs/Apple.Away.rtf>
- Arendt, H. (2007). *La condición humana*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Balwin, C. (1990). *Protestants and the mexican revolution*. Chicago: University of Illinois Press.
- Basham, P. (2001). Home Schooling: From the extreme to the mainstream en Public Policy Sources. The Fraser Institute. Vancouver, Canada. Num 51. Obtenido el 13 de enero de 2006 desde:  
<http://www.fraserinstitute.ca/admin/books/files/homeschool.pdf>
- Bastian, J. (1983). *Protestantismo y sociedad en México*. México: CUPSA.
- Bastian, J. (2004). *El cambio religioso en México y América Latina: la construcción de un objeto de investigación en Anuario de Ciencias de la religión*. Obtenido el 22 de agosto de 2009 desde:  
[http://ssbib.unmsm.edu.pe/bibvirutaldata/libros/sociologia/anuario\\_religion.cambio.pdf](http://ssbib.unmsm.edu.pe/bibvirutaldata/libros/sociologia/anuario_religion.cambio.pdf)
- Benedek, T. (1994). Estructura emocional de la familia. En *La familia*. Barcelona: Ediciones Península.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Madrid: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Madrid: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1992). *El sentido práctico*. México: Taurus.
- Comte, A. (1998). *La filosofía positiva*. México: Porrúa.
- Criado, E. (1998). Los decires y los haceres. En *Papers. Revista de Sociología* 56. Sevilla: Universidad de Sevilla. 56-71 Obtenido desde la base de datos Dialnet OAI Articles.
- Cervantes-Ortiz, L (2000). Protestantismo, protestantismos e identidad En América Latina y en México. *Revista de la Facultad de Filosofía y letras*. Mexico: UNAM.

- Cucuzza, H.R. (1996). *Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación*. Luján: Universidad Nacional de Luján. Obtenido el 22 de agosto de 2009 desde <http://www.unlu.edu.ar/~hhistelea/pdf/pineau01.pdf>
- De la Torre, R., Gutiérrez, Z.C., Odgers, O. (2006). Perfiles socio-demográficos del cambio religioso en México en *Enlace. Expresiones de la sociedad civil. Revista Digital*. Abril-Junio 4(4). México: Secretaría de Gobernación. Obtenido el 21 de agosto de 2009 desde <http://www.organizacionessociales.segob.gob.mx/UAOS-Rev5/perfiles.html>
- Durkheim, E. (1996). *Las reglas del método sociológico*. México: Ediciones Coyoacán.
- Durkheim, E. (1992). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Durkheim, E. (2003). *Educación y sociología*. México: Ediciones Coyoacán.
- Feldman, R. (2007). *Desarrollo psicológico a través de la vida*. México: Editorial Pearson.
- Ferraris, M. (1998). *La Hermenéutica*. México: Editorial Alfaguara.
- Gaus, G. (1999). ¿Qué queda? Queda la lengua materna. Entrevista con Hanna Arendt en *Revista de Occidente*. Madrid: (221) 83-110. Obtenida desde la base de datos Dialnet OAI Articles.
- Gramsci, A. (1987). *La alternativa pedagógica*. México: Editorial Fontamara.
- Güemes, G. C. (2003). La identidad del maestro de educación normal. Entre representaciones e imaginarios sociales en Piña, J.P (coord.) *Representaciones, imaginarios e identidad: actores en la educación superior*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad. Plaza y Valdéz.
- Habermas, J. (1997). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, España: Ediciones Península
- Heller, A. (1991). *Historia y futuro. ¿Sobrevivirá la modernidad?* Barcelona, España: Ediciones Península.
- Heller, A. (1999). *Teoría de los sentimientos*. México: Ediciones Coyoacán.
- Heidegger, M. (2008). *Identidad y diferencia. Identität und differenz*. Leyte, A. edit. Barcelona: Anthropos Editorial.

- Horkheimer, M. (1994). La familia y el autoritarismo. En *La familia*. Barcelona: Ediciones Península.
- Illich, I. (1971). Hacia el fin de la era escolar. CIDOC. Cuaderno 65. Cuernavaca. Obtenido el 7 de junio del 2004 desde: [www.ivanillich.org](http://www.ivanillich.org)
- Instituto Nacional de Educación de Adultos. (2005). Información obtenida el 18 de noviembre de 2009 desde [www.inea.gob.mx](http://www.inea.gob.mx)
- Isenberg, E. (2002). Home Schooling: School Choice and Women's time use en *Occasional Paper 64*. New York: National Center for the Study of Privatization in Education. Obtenido el 7 de junio del 2004 desde las publicaciones de: <http://www.ncspe.org>
- Jaeger, W. (1983). *Paideia*. Distrito Federal: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Linton, R. (1994). La historia natural de la familia. En *La familia*. Barcelona: Ediciones Península.
- Lleweilyn, K. N. (1994). La educación y la familia. En *La Familia*. Barcelona: Ediciones Península.
- Lyman, I. (1998). Homeschooling: Bach to the Future? en *Cato Policy Analysis*. No. 294. Enero 7. Washington. E.U. A. Obtenido el 12 de junio de 2005 desde: [www.cato.org/pubs/pas/pa-294.html#N\\_40\\_](http://www.cato.org/pubs/pas/pa-294.html#N_40_)
- Martínez, R. F. (2002). Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000 en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 7(16) 415-443 Obtenida desde: [www.comie.org.mx](http://www.comie.org.mx)
- Martínez B, A. (2004). La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas en *Papers: revista de sociología*. Universidad de A Coruña 73. Obtenido desde la base de datos Dialnet OAI Articles.
- Martínez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Trillas.
- Muñoz, A. C. (2006). Cambio demográfico y desarrollo social de los jóvenes en *La situación demográfica de México 2006*. México: Consejo Nacional de Población.
- Nemer, K. M. (2002). Understudied education: toward building a homeschooling research agenda. En: *Occasional Paper No. 48*. National Center for the Study of Privatization in Education. Teachers College, Columbia University, NY. Obtenido el 12 de julio del 2005 desde las publicaciones de: [ww.ncspe.org](http://www.ncspe.org)
- Ochoa V. G. (2002). Escuela en casa: una opción educativa. Obtenido el 24 de

agosto del 2004 desde: [www.hiperactivos.com/homeschool.shtml](http://www.hiperactivos.com/homeschool.shtml)

Ornelas, C. (1991). *Educación y sociedad ¿Consenso o conflicto?*. México: CEE.

Parsons, T. (1988). *El sistema social*. México: Alianza Editorial.

Pérez, G. A. y Sacristán, G. (1995). Enseñanza para la comprensión. En *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Editorial Morata España.

Ritzer, G. (2002). *Teoría sociológica moderna*. México: Mc Graw Hill.

Ruvalcaba, J. (2006). Comunicación vía correo electrónico.

Schrecker, P. (1994). La familia como institución trasmisora de la tradición. En *La familia*. México: Ediciones Península.

Ruiz, G. R. (1992). *Hombres nuevos. Metodismo y modernización en México (1873-1930)*. México: CUPSA.

Sacristán, G. (2001). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Ediciones Morata.

Sandín, E. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid, España: Editorial Mc. Graw-Hill.

Stevens, M. L. (2001). *Kingdom of Children. Culture and controversy in the homeschooling movement*. Princeton: Princeton University Press.

Stoll, D. (2002). *¿América Latina se vuelve protestante? Las políticas del crecimiento evangélico*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Torres, S. V. (1997). *La educación privada en México 1903-1976*. México: El Colegio de México – Universidad Iberoamericana.

Weber, M. (1997) *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

## **ANEXO I**

### **Fotografías**

**El Hogar Educador. Saltillo, Coahuila. 2005**

**Escuela Berea. Jiutepec, Morelos. 2008**



Conferencia "El Hogar Educador". Saltillo, Coah., 2005



Conferencia "El Hogar Educador". Saltillo, Coah., 2005



Conferencia "El Hogar Educador". Saltillo, Coah., 2005



Conferencia "El Hogar Educador". Saltillo, Coah., 2005



Conferencia "El Hogar Educador". Saltillo, Coah., 2005



Entrada del local. Escuela Berea. Junio, 2008



Espacios de trabajo. Escuela Berea. Junio, 2008



Espacios de trabajo II . Escuela Berea. Junio, 2008



Patio de juego I. Escuela Berea. Junio, 2008



Segundo piso. Escuela Berea. Junio, 2008



Cunero y espacio para niños de edad preescolar. Escuela Berea. Junio, 2008



Niña en preescolar. Escuela Berea. Junio, 2008



Hermanas en preescolar. Escuela Berea. Junio, 2008



Aula de trabajo I. Escuela Berea. Junio, 2008



Aula de trabajo II. Escuela Berea. Junio, 2008



Tiempo de trabajar I. Escuela Berea. Junio, 2008



Tiempo de trabajar II. Escuela Berea. Junio, 2008



Clase de inglés I. Escuela Berea. Junio, 2008



Clase de inglés I. Escuela Berea. Junio, 2008



Familia Taxco Escuela Berea. Junio, 2008



Familia Muñoz . Escuela Bera. Junio, 2008



Clase de inglés III. Escuela Bera. Junio, 2008



Las mamás esperan. Escuela Berea. Junio, 2008



Conversación entre padres educadores. Escuela Berea. Junio, 2008



La salida I. Escuela Berea. Junio, 2008



La salida II. Escuela Berea. Junio, 2008



Participantes del Grupo Focal de madres I. Escuela Berea. Junio, 2008



Madre con hijo del Grupo Focal de madres II. Escuela Berea. Junio, 2008



Madre con hijo del Grupo Focal de madres II. Escuela Berea. Junio, 2008

#### CREDITOS

La información visual presentada en este documento pertenece al autor.



## **ANEXO II**

**Fichas de de entrevistados**

**Escuela Berea, 2008**

A continuación se presentan algunos datos de referencia de los padres y madres entrevistados. Para salvaguardar la confidencialidad se usaron pseudónimos.

1. Para el caso de las entrevistas realizadas en el primer momento de campo, en las que no se grabó ni transcribió la información recogida, sólo se citan las iniciales del pseudónimo, el año y lugar en que se realizó la entrevista.

Ejemplo:

Texto:  
 “Hemos permitido que nos definan qué es la socialización y es muy limitado. Existe más y lo que les damos es una socialización más amplia y positiva; conviven con adultos y otros tipos de niños y edades. Eso se está perdiendo.”  
 Referencia:  
**RMQ. 2005 Atlacomulco, Mor.**

Para agilizar el uso de los datos generados, a lo largo del análisis de resultados se hizo referencia a las entrevistas según la nomenclatura siguiente:

**Cita-Número de entrevista: Número de párrafo (Número de cita).**

Ejemplo:

Texto:  
 “Dios hizo a la mujer para ayudar al mundo” Referencia: **C4:19 (117)**

Para obtener más datos de la fuente, se revisaría en las fichas de este Anexo según los datos de citado:

<b>C4</b>					
Entrevistado(s):	<b><i>Elsa Muñoz</i></b>				
Rol en la Escuela Berea:	<b>Madre que educa en casa</b>				
	<b>Padre</b>	<b>Madre</b>			
Ocupación:					
Edad:					
Último grado escolar terminado:					
Denominación:					
Calle# / Colonia / Mpio o Del					
Ciudad-Estado	Hogar:				
Ingreso aproximado:					
	No	Nombre	Sexo	Edad	¿Educado en casa?
Datos generales de hijos:	1			<b>14</b>	<b>Hace 4 años</b>
	2			<b>11</b>	<b>Recién inició</b>
	3			<b>8</b>	<b>Recién inició</b>
	4			<b>3</b>	
	5			<b>6 m</b>	
	6				
Archivo de transcripción:	<b>04_Eldai Mujica</b>				

**19 (117)** → Se ubica en los archivos de salida de la información procesada en Atlas. Ti.

### FICHAS DE ENTREVISTADOS

<b>C1</b>					
Entrevistado(s):	<b>Alberto y Mariela Taxco</b>				
Rol en la Escuela Berea:	<b>Padres educadores en casa</b>				
	<b>Padre</b>		<b>Madre</b>		
Ocupación:	Comerciante		Ama de casa		
Edad:	42		34		
Último grado escolar terminado:	Preparatoria		Preparatoria		
Denominación:	Semilla de Mostaza.				
Colonia / Mpio o Del			Garita		
Ciudad-Estado:	Taxco, Guerrero		Hogar: 1		
Ingreso aproximado*:	7. Contestó ella; dijo no tener mucha idea. Que su esposo es el que se encarga. Que el negocio es muy variable pero dio un aproximado.				
	<b>No</b>	<b>Nombre</b>	<b>Sexo</b>	<b>Edad</b>	<b>¿Educado en casa?</b>
<b>Datos generales de hijos:</b>	1	<b>Norberto</b>	<b>M</b>	<b>13</b>	<b>Si, todos</b>
	2	<b>Joshua</b>	<b>M</b>	<b>7</b>	
	3	<b>Joana</b>	<b>F</b>	<b>3</b>	
Archivo de transcripción:	<b>01_Rorberto-GabyBahena</b>				

\*El dato del ingreso aproximado se indagó con la pregunta: ¿A cuál de las siguientes cantidades se aproxima el ingreso total que recibe mensualmente su hogar?

- |                             |                             |
|-----------------------------|-----------------------------|
| 1. De 2,500 a 5 mil pesos   | 5. De 21 mil a 25 mil pesos |
| 2. De 6 mil a 10 mil pesos  | 6. De 26 mil a 30 mil pesos |
| 3. De 11 mil a 15 mil pesos | 7. De 31 mil a 45 mil pesos |
| 4. De 16 mil a 20 mil pesos | 8. 46 mil pesos o más       |

<b>C2</b>					
Entrevistada:	<b>Clara García</b>				
Rol en la Escuela Berea:	<b>Madre educadora en casa</b>				
	<b>Padre</b>		<b>Madre</b>		
Ocupación:					
Edad:					
Último grado escolar terminado:					
Denominación:					
Calle# / Colonia / Mpio o Del			Hogar:		
Ciudad-Estado					
Ingreso aproximado:					
	<b>No</b>	<b>Nombre</b>	<b>Sexo</b>	<b>Edad</b>	<b>¿Educado en casa?</b>
<b>Datos generales de hijos:</b>	1	<b>José Benedicto</b>	<b>M</b>	<b>18</b>	<b>SI</b>
	2	<b>Daniel Isaac</b>	<b>M</b>	<b>14</b>	<b>SI</b>
	3	<b>Miguel Angel</b>	<b>M</b>	<b>12</b>	<b>SI</b>
Archivo de transcripción:	<b>02_MaríaGarcía</b>				

**C3**

Entrevistado(s): **Rosa Canto**  
 Rol en la Escuela Berea: **Madre educadora en casa**

	Padre	Madre
Ocupación:		
Edad:		
Último grado escolar terminado:		
Denominación:		
Calle# / Colonia / Mpio o Del		
Ciudad-Estado		Hogar:
Ingreso aproximado:		

	No	Nombre	Sexo	Edad	¿Educado en casa?
Datos generales de hijos:	1	<b>Alejandro Rivera</b>	<b>M</b>	<b>10</b>	<b>Si, primer año</b>

Archivo de transcripción: **03\_Rosario Alcantara T [No se grabó todo]**

**C4**

Entrevistado(s): **Elsa Muñóz**  
 Rol en la Escuela Berea: **Madre que educa en casa**

	Padre	Madre
Ocupación:		
Edad:		
Último grado escolar terminado:		
Denominación:		
Calle# / Colonia / Mpio o Del		
Ciudad-Estado		Hogar:
Ingreso aproximado:		

	No	Nombre	Sexo	Edad	¿Educado en casa?
Datos generales de hijos:	1			<b>14</b>	<b>Hace 4 años</b>
	2			<b>11</b>	<b>Recién inició</b>
	3			<b>8</b>	<b>Recién inició</b>
	4			<b>3</b>	
	5			<b>6 m</b>	
	6				

Archivo de transcripción: **04\_Eldai Mujica**

**C5**

Entrevistado(s): **Luis Valencia**  
 Rol en la Escuela Berea: **Maestro**  
 Edad:

Materia(s) y grados que imparte:  
 Tiempo de enseñar en E.B:

Archivo de transcripción: **05\_Miguel Vera**

**C6**

Entrevistado(s): **Diana Muñoz**  
 Rol en la Escuela Berea: **Madre que educa en casa**

	Padre	Madre
Ocupación:		
Edad:		
Último grado escolar terminado:		
Denominación:		
Calle# / Colonia / Mpio o Del		
Ciudad-Estado		Hogar:
Ingreso aproximado:		

	No	Nombre	Sexo	Edad	¿Educado en casa?
Datos generales de hijos:	1		H	16	Sí
	2		H	15	No
	3		M	13	Sí

Archivo de transcripción: **06\_ErendidaMújica**

**C7**

Entrevistado(s): **Raúl Bautista**  
 Rol en la Escuela Berea: **Maestro**  
 Materia(s) y grados que imparte:  
 Archivo de transcripción: **07\_SaúlMedina**

**C8**

Entrevistado(s): **Omar Arias**  
 Rol en la Escuela Berea: **Padre**

	Padre	Madre
Ocupación:	Pensionado. Amo de casa.	Centi. Educadora.
Edad:	55	40
Último grado escolar terminado:		
Denominación:		
Calle# / Colonia / Mpio o Del	Ampliación Bugambillas	Jiutepec
Ciudad-Estado	Jiutepec, Morelos	Hogar: 1
Ingreso aproximado:	1	

	No	Nombre	Sexo	Edad	¿Educado en casa?
Datos generales de hijos:	1	<b>Casado</b>	H	20	No
	2	<b>Oscar</b>			
	3				
	4				
	5				
	6				

Archivo de transcripción: **08\_Oscar Arrieta**

**C9**

Entrevistado(s): **Blanca Hidalgo**  
 Rol en la Escuela Berea: **Madre que educa en casa**

**Padre****Madre**

Ocupación:  
 Edad:  
 Último grado escolar  
 terminado:  
 Denominación:  
 Calle# / Colonia / Mpio o Del  
 Ciudad-Estado  
 Ingreso aproximado:

Hogar:

	No	Nombre	Sexo	Edad	¿Educado en casa?
Datos generales de hijos:	1	<b>Jazmín</b>	<b>F</b>	<b>7</b>	<b>Si, todas</b>
	2	<b>Edith</b>	<b>F</b>	<b>5</b>	
	3	<b>Jessica</b>	<b>F</b>	<b>2</b>	

Archivo de transcripción: **09\_JazminPacheco**

**C10**

Entrevistado(s): **Milena Bautista**  
 Rol en la Escuela Berea: **Directora de la Escuela Berea**  
 Materia(s) y grados que imparte:  
 Ocupación: Escolaridad:  
 Nombre de archivo de audio: **10\_LauraMedina**

## **ANEXO III**

**Momentos del trabajo de campo**

**Notas de campo**

**Instrumentos**

## **I. Momentos del trabajo de campo**

### **2000-2002**

Contactos iniciales con familias educadoras en el hogar

### **2002-2004**

Pláticas informales que me condujeron a la Escuela Berea.  
Querétaro y Cuernavaca, Morelos.

### **2004**

#### **Grupo de discusión**

Contacto y seguimiento del grupo de discusión de padres educadores en el hogar de México en <http://mx.groups.yahoo.com/group/educacionenelhogar/>. Se observó la tendencia de las preguntas y consultas y se aplicó una breve encuesta de la que se recogieron datos a lo largo del estudio.

#### **Escuela Berea**

Fecha y lugar: 13 de enero, instalaciones de la Escuela Berea.

Instrumentos: Entrevistas exploratorias guiadas (3)

Fuentes: Dos encargados de organizar la Escuela (directores).  
Una madre educadora en el hogar (que en ese momento me presentaron para entrevistar).

No se grabó ni se transcribió literalmente el contenido de todas las entrevistas; sin embargo, se registraron comentarios de manera escrita. Se adjuntan las notas en este anexo.

### **2005**

#### **Conferencias “El Hogar Educador”**

Fecha y lugar: 25 y 26 de febrero, Atlacomulco, México.

Instrumentos: Cuestionarios de datos sociodemográficos y motivaciones para educar en casa.  
Entrevistas guiadas.

Fuentes: Cuestionarios: Padres educadores en el hogar. Asistentes seleccionados de forma aleatoria.  
Entrevistas: Cinco informantes claves. Organizadores y promotores de la educación en el hogar.

Fecha y lugar: 13 y 14 de agosto, Saltillo, Coahuila.

Instrumentos: Cuestionarios de datos sociodemográficos y motivaciones para educar en casa.  
Entrevistas guiadas.

Fuentes: Cuestionarios: Padres educadores en el hogar. Asistentes seleccionados de forma aleatoria.  
Entrevistas: Cinco informantes claves. Organizadores y promotores de la educación en el hogar.

No se grabó ni se transcribió literalmente el contenido de todas las entrevistas; sin embargo, se registraron comentarios de manera escrita. Se adjuntan las notas en este anexo.

**2008**

**Escuela Berea**

Fecha y lugar:

Cada martes de abril a junio, Jiutepec, Morelos.

Instrumentos:

Entrevistas a profundidad (10)

Grupos focales (2)

Fuentes:

Entrevistas: padres educadores de la Escuela Berea (8).

Maestros que asesoran en la Escuela Berea (2).

Un grupo focal a madres educadoras en el hogar.

Un grupo focal a adolescentes educados en casa.

Las entrevistas se grabaron digitalmente y posteriormente se transcribieron. Se organizaron y analizaron los textos con el paquete informático Atlas.ti

**II. Notas de campo**

**2004**

**Escuela Berea**

**Nota 1**

---

ENTREVISTAS EXPLORATORIAS

Realicé tres entrevistas el día 13 de enero del 2004 en las instalaciones de la “Escuela Berea” que da apoyo y supervisión a familias que educan en el hogar.

Las siguientes entrevistas fueron de carácter exploratorio. La guía de entrevista que usé fue el listado de los siguientes aspectos por preguntar:

- Historia de la escuela Berea
- Forma de trabajo de la Escuela Berea
- Características de las familias educando en el hogar
- Condiciones o requisitos para las familias
- Apreciación de los niños de su educación en el hogar
- Mecanismos de acreditación ante la SEP

No usé la grabadora ni se transcribió literalmente todas las entrevistas; sin embargo, se señaló con comillas cuando cito literalmente al entrevistado.

**Nota 2**

---

OBSERVACIÓN  
ESCUELA CRISTIANA BEREA  
Tabachines 23.  
Colonia El Edén.  
CP. 62550  
Juitepec, Morelos  
01 (777) 319 56 40

Tras el portón principal hay un espacio aproximado de 20X10 metros en el que se encuentran distribuidas 7 mesas con grupos de niños alrededor de 10 por cada una. Cada mesa cuenta con un pintarrón hacia la pared más próxima, y está dirigido por un padre de familia-asesor.

Los niños están en cada grupo según su edad y grado escolar.

El espacio “escuela” es una iglesia.

Los salones internos de la iglesia se destinan para la oficina de la dirección y para los preescolares que también están divididos por edades.

Existe el grupo de los niños de 5 años que ya están aprendiendo a leer. En esta aula acuden las mamás con cada uno de los niños, además de la asesora. Es el grupo más reducido y se le reconoce como “Amós”.

**2005**  
**Conferencia “El Hogar Educador”**  
**Atlacomulco, México**

**Nota 3**

---

Atlacomulco, Estado de México.

Viernes 25 de febrero

9:00 am

Plática con M.R. Organizador de la Conferencia y promotor de la educación en el hogar.

- Me remitió a materiales publicados para contestar “mis dudas”
- Autoriza hacer encuestas según vaya teniendo contacto con familias. Pero no hacerlo extensivo de manera pública (cuestionario en mesa de ingreso o desde la plataforma, con micrófono)
- Leyó el cuestionario. Sus observaciones:
  - ✓ Es difícil decir cuántas horas se dedican a enseñar los papás. Él explicó que se hace aprovechando las actividades cotidianas. Por ejemplo él que vive en el campo, sólo le pide a sus hijos que lo acompañen por leña u otras cosas para explicarles en el camino conceptos de biología según las posibilidades de observación directa.
  - ✓ Dice que la pregunta sobre capacitación “es difícil”.
  - ✓ Falta espacio en los datos de los hijos; que al menos no caben los nombres de sus hijos.
  - ✓ Que difícilmente contestarán el dato del sueldo

Me parece, según lo que expresó, que él no va a “empujar” o influir en las familias para colaborar en algo en este caso, la encuesta.

Lo veo como una medida de respeto a lo que se le confía (datos) y se le tiene en cuenta (como promotor, líder de opinión).

- Pregunté: ¿De qué manera puede ayudar, contribuir los resultados de la encuesta o la misma tesis? De entrada no dijo ninguna utilidad. “quisiera leerla cuando la termines”.
- Pregunté si interesaba alguna forma alterna de evaluación, reconocimiento de la SEP. Contestó: “El reconocimiento que busco es el de Dios pero a algunas familias sí les preocupa”.

Viernes 25

Me presenté con los encargados de algunas publicadoras y expliqué mi intención general para cuando les escriba después.

ASOCIACIÓN AMÓS. A. D.

- Todas sus publicaciones son gratuitas
- Escuché comentario sobre su interpretación respecto a la ficción.
- Después de presentarme le pregunté sobre su postura ante la ficción y me dio un libro.
- Comenté sobre el papel de la autoridad y la autonomía según lo que observé del logotipo (obediencia social, armonía matrimonial). Me remitió a Jesús en cuanto a las autoridades: Jesús era una amenaza y por eso lo crucificaron. El gobierno actual no entiende lo que buscan los cristianos y por lo tanto, tenemos una historia de persecución. La Iglesia Católica ha perseguido en cuanto se convirtió en parte del gobierno. Se deben obedecer las autoridades porque Dios les concedió tener la espada.
- Tiene un catálogo de artículos sobre el copiar la Biblia, lo que se aprende. Ventajas.
- No observé en sus materiales cuentos.

LITERATURA MONTE SIÓN (Lámpara y Luz / Vara y Cayado / Publicadora La Merced)

- Tuve un acercamiento directo con el matrimonio que viene de Virginia, Muy accesibles y amables, incluso interesados.
- Me remitieron con Edmar Plett (no hablan español y no me entendieron en inglés)

Explicó que ellos no son promotores del Hogar Educador sino sólo distribuidores del material que también se usa en escuelas.

“Ellos” (comunidad menonita) creen que en algunos casos es más conveniente educar en el hogar, pero más que eso, cuidar el ambiente escolar para dar una mejor educación.

“Ellos” tienen espacios escolares que los dirigen personas nombradas desde su comunidad. Consideran que el ambiente escolar completa la educación en el hogar.

COLEGIO HEBRÓN (F.L)

- Distribuyen y promueven el material del “Colegio Hebrón”, Colegio Cristiano de Guatemala aque “toma la visión” y cierra como “escuela normal” para convertirse en educadora a distancia para la opción de Hogares Educadores.
- Hebrón da certificados de estudios de Guatemala y luego en la SEP lo revalidan. No acuden a la certificación por INEA. En este momento hay cambios por el cambio de gobierno en Guatemala.
- Para México en específico, Hebrón contrató un grupo de maestros para diseñar los materiales de estudio. Éstos cubren los requisitos de la SEP y aporta una perspectiva cristiana que buscan los papás.
- Comentó que algunos eligen varios materiales y tienen que darse a la tarea de tomar de unos y otros. Este material lo plantean para evitar esa situación.
- Los materiales incluyen guías de estudio, exámenes y claves.
- Platicó sobre grupos de Hogares Educadores en varias partes del DF, Qro (le di una encuesta para que ella la contestara y le dejé diez más para repartir).
- Pregunté sobre las características económicas de los HE’s y comentó que conoce los dos casos extremos: quien paga en abonos (de Hgo) y quienes llevan a otros países como medio para educarlos.
- Conoce al Dir. Del Campus Edo de México (ITESM nuevo en Zona Metropolitana) y dice que simpatiza con los resultados de la Educación en el Hogar. Hay egresados que estudiaron en ese campus.
- No hay ninguna propuesta de material didáctico hecha desde México.

#### **Nota 4**

---

Viernes 25

Comentarios sobresalientes de la sesión de preguntas y respuestas:

R.M.Q: “HEMOS PERMITIDO QUE NOS DEFINAN QUÉ ES LA SOCIALIZACIÓN Y ES MUY LIMITADO. EXISTE MÁS Y LO QUE LES DAMOS ES UNA SOCIALIZACIÓN MÁS AMPLIA Y POSITIVA; CONVIVEN CON ADULTOS Y OTROS TIPOS DE NIÑOS Y EDADES. ESO SE ESTÁ PERDIENDO. YA NO SE CONVIVE CON LOS ANCIANOS. POR EJEMPLO NO SE ESCUCHA SU CONSEJO POR QUE NO HAY CONTACTO”

“Lo único cristiano es el corazón del hombre, no hay escuelas, libros, universidades cristianas” “Las instituciones no pueden ser cristianas, sólo las personas”

Durante la conferencia de J. C. “Odres viejos”: “La responsabilidad de educar a los hijos está dada a los padres no al Estado”.

## Conferencia El Hogar Educador Atlacomulco, México

### Nota 5

---

G.N. y E.N.

*S.H. me presentó a G. N, quien reconoce es uno de los padres que más tiempo tiene en México de haber decidido educar en el hogar.*

*Me presenté y le expliqué mi intención con la entrevista (conocer la historia de los educadores en el hogar en México y platicué que la mayor parte de la información que tengo es por internet de Estados Unidos y algunos acercamientos con familias cristianas en México).*

*Explicó el origen del homeschooling:*

En Estados Unidos de América, como una respuesta a la cultura del país en el que los valores enseñados en la Escuela Pública no correspondían a los valores cristianos.

Tomó una pausa y dijo que es necesario explicar todo esto con mucha sabiduría porque podría producir juicios equivocados. Que me iba a hablar como si no fuera cristiana.

Nació en Estados Unidos como respuesta a la presión de grupo y lo enseñado en las escuelas públicas donde los valores son muy diferentes, alejados de los valores cristianos, basados en los mandamientos básicos.

La presión moral es fuerte y se comenzó a buscar opciones para contrarrestarla con la familia y buscar estándares de Dios.

Se comenzó haciendo escuelas cristianas desde algunas iglesias aunque no se eliminaba la presión del grupo.

El enfoque de la educación es el discipulado en el que cada papá y mamá puede tener un mayor grado de concentración en las actitudes de los niños y así "instalar" valores, virtudes. Cuando se logra esto, la información académica es más fácil de tratar.

*¿Cómo llegó Usted a la decisión de educar en el hogar?*

Además de observar como maestro las dificultades y problemas de la escuela, busqué la manera de mantener pureza, inocencia del niño.

Cuando mi hijo mayor, a los 9 años en una escuela cristiana lo pusieron a bailar rap, lo saqué sin saber qué pasaría ni en las consecuencias.

Ya que lo sacamos de la escuela pudimos encontrar material y cumplir los requisitos académicos.

Al caminar percibí que el niño continuaba con malas actitudes aún sin presión de grupo, sin televisión, sin calle.

Entonces me di cuenta que era yo como papá el problema. Lo que veía mal en mí hijo era en realidad puntos ciegos que necesitaba mejorar en mi propia vida.

"Vi en mi hijo el reflejo de mi propia vida"

El niño estaba siendo modificado en mi vida pero también nosotros como papás en el carácter.  
Entonces vi que el beneficio era mutuo para ser caminar y ser mejor.

En ese intercambio ambos cambiamos y también la comunicación y relación cambió.

Cuando él llegó a ser adolescente, él también pudo entender que “papá” no es perfecto sin tanto problema ni conflicto. El marco de referencia o discusión, el fin para arreglar las diferencias fue la Biblia. La Biblia fue el libro de texto, la referencia para los acuerdos y para lidiar las diferencias. Fue un terreno firme en qué caminar.

Actualmente tiene 19 años.

Cada familia tiene resultados diferentes porque en la pureza de la motivación están los resultados.

En México apenas se van a dar los resultados, en Estados Unidos ya se puede ver porque van en la segunda o tercera generación de educar en casa. He conocido también muy malos resultados porque las motivaciones de educar en casa no son puras.

He encontrado que es más fácil resolver lo académico cuando el niño está mejor formado. Nuestro énfasis no es enseñar información técnica, académica sino formar principios de Dios. Buscamos formar al niño para que sea a la imagen de Jesús y esté capacitado para las buenas obras, no con el motivo de una remuneración económica.

*¿Dónde vive?*

Los últimos diez años en Guerrero. Ahora está en un reajuste.

*¿Asiste a un grupo de apoyo?*

No. Soy independiente. Tampoco me manejo en una denominación.

*¿Cree conveniente que se eduque en el hogar sin ser cristiano?*

No es cuestión de religión sino de pureza de motivación.

Ante los problemas de la educación, me he dado cuenta que la raíz del problema es la motivación de los padres. Como método puede ser como cualquier otro. La raíz de fondo es la que se debe arreglar.

*Le sugerí contestar una encuesta pero dijo que no le gustaban.*

*¿Cuál es su profesión u ocupación?*

Soy ingeniero eléctrico pero me dedico a los negocios y a estimular a que los padres guarden a sus niños de persona a persona. Trabajo también con familias católicas, no sólo cristianas.

Luego llegó su esposa y seguimos platicando pero de manera más personal. Estuvo muy dispuesta y ambos ofrecieron seguir en contacto y apoyar en lo que se pueda.

---

## Nota 6

---

Sylvia Leal de Sepúlveda

- Investigadora de la Red ITESM en el Campus Monterrey
- Lic. en Educación preescolar
- Maestra de una Escuela Normal
- Investiga sobre el Hogar Educador para su tesis doctoral

Quien nos presentó fue su esposo, a quien le di una encuesta para responder y me remitió con ella.

Le di un conjunto de encuestas para aplicar en su grupo de apoyo en Monterrey.

Mostró disposición para colaborar en la investigación.

## Nota 7

---

S. y MD.

S. es economista.

Fue muy amable desde su correo electrónico y accedió a platicar con gentileza junto con su esposa a quien anteriormente la abordé en su stand expositor.

Me animó con la investigación, dijo que como podía ver, había muchas diferencias, que no todos lo viven igual y que eso era bueno porque no existen fórmulas, que cada familia va haciendo su camino por sus propias peculiaridades y que también era parte del reino, cada quien cumple su propósito.

M.

Como familia tienen una experiencia de educar en el hogar desde hace 22 años.

Relatan que en aquella época sólo conocían a algunos misioneros extranjeros en localidades aisladas pero lo conocieron por una familia que visitó México por 6 meses y educaba a sus hijos en el hogar.

“Los vimos tan contentos que dijimos nosotros también queremos” “Nos animaron”

Por ellos supieron una dirección de Estados Unidos que ofrece material y currículum cristiano.

“Cuando se educa en casa lo académico no es lo más importante aunque tengan mejores resultados. Y si no se tiene el avance esperado a cada edad, no se convierte en problema como ocurre en la escuela”. Platica el ejemplo de su hija que no aprendió pronto a escribir. Dice que nunca supo qué es la “dislexia” pero que a su hija seguramente le hubieran dicho que lo tenía.

En la escuela “La dislexia no es un problema del niño, es un problema para quien enseña”.

En la casa no es un problema porque tienen la oportunidad de conocer mejor a su hija y darle el tiempo que necesite para que lea.

Lo que ella observó es que aprendía diferente que sus demás hijos. No entendía el ejemplo de los libros de las moneditas para explicar las cantidades,

tuvo que darle monedas y ponérselas en la mano. Ella requería ejemplos muy prácticos para aprender los conceptos.

Aprendió a escribir a los 9 años.

Actualmente es la encargada de una librería (negocio familiar).

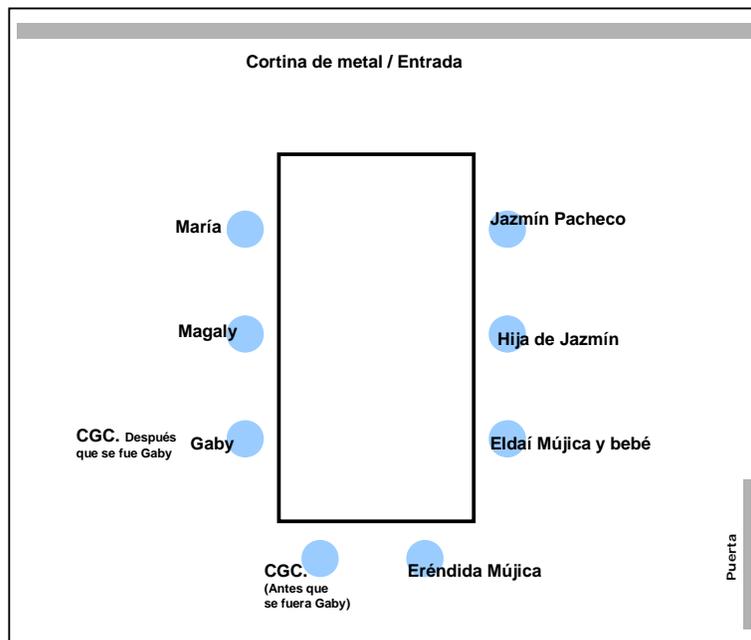
Sus hijos tienen 27, 25 y 13 años. (hombre, mujer, mujer).

**2008**  
**Escuela Berea**  
**Jiutepec, Morelos**

**Nota 8**

---

**CROQUIS DEL GRUPO FOCAL DE MADRES EDUCADORAS**



Hora de inicio: 11:30 am

- Una semana antes hice una cita con cinco de las señoras que asistieron.
- La directora pasó el aviso a la quinta señora, con quien no pude coincidir previamente para hacer una entrevista individual (Magali).
- El grupo focal se hizo en el local de un cibercafé preparado con una mesa rectangular, mantel, refresco y sillas para uso exclusivo de la ocasión.
- Llegamos Gaby, María y Jazmín y esperamos a las demás. Aunque ya sabían de la cita (11:00 am), por ser el final de la hora del receso en la Escuela, había distractores propios de la dinámica de cada martes (recoger el puesto, platicar pendientes con la directora, entre otros).

- Inicié la introducción a la entrevista con la llegada de las demás (Eldaí y Eréndida).
- A los pocos minutos de haber iniciado la charla, justo después de plantear la pregunta sobre cuál es el fin último de la educación, llegó Magali con sus dos hijos.
- Después de su participación, se fue María por tener que dar una clase en la Escuela.
- Durante la discusión estuvieron presentes las dos niñas de Jazmín y los dos niños de Magali. Eldaí Mújica mantuvo siempre en sus brazos a su hijo de meses.
- Quienes más intervinieron en el grupo focal fueron: Magali y Eréndida Mújica, ambas con posturas “acabadas” desde su forma de mirar las cosas.
- Jazmín fue quien menos participó y la que menos referencia hizo a justificaciones religiosas. Hizo referencia a valores y cualidades positivas previas a su conversión.
- No se conocían-reconocían ni por nombre. Aunque algunas de ellas permanecen en la Escuela Berea durante las sesiones de los martes, no hay interacción entre ellas.
- Escuché comentarios sobre la charla, en general, mostrando que les fue agradable la experiencia. “se puso bueno”, “deberíamos platicar más seguido”, “esto nos sirve para compartir experiencias y aprender de las demás”.
- Lo que más me llamó la atención fue
  - Forma en que expresaron la posibilidad de cambiar-mejorar-intervenir en el mundo. La ubican en la transformación meramente personal y de manera independiente a la influencia misma que se recibe en su contexto (no percibida?).
  - Comentarios sobre la homosexualidad. Pecado, contra voluntad de Dios, sin posibilidades de mantener/permitir la vinculación o contacto con homosexuales (tolerancia muy relativa).
  - Comentarios sobre el noviazgo. Antesala del matrimonio, caso de Rebeca citado, no viene en la Biblia, ilustración de auto de María (mujer=auto nuevo de agencia o auto usado con llegues y machucones).
  - Comentarios de Eldaí sobre la sexualidad en amplio sentido: “Dios creó la familia, no la sociedad”, “la sociedad la hizo el

mundo". La autoexploración del bebé de sus genitales como muestra de la "carnalidad" innata de todos los hombres.

o Comentario de Gaby "mi hijo es influenciable"

- Los comentarios de Eldaí sobre el mundo y la sociedad los hizo después que ya les había agradecido y conducido a la conclusión del grupo focal. Siguieron platicando de manera espontánea y continué con la grabación.

### III. Instrumentos

#### Cuestionario 1

Aplicado en las Conferencias El Hogar Educador. Atlacomulco, Edo. Mex y Saltillo, Coah:

#### PERFIL DE HOGARES EDUCADORES

Conferencia El Hogar Educador. Lugar, fecha

Este es un cuestionario para saber cómo son las familias que educan en el hogar. La información que Usted proporcione será una parte importante de una tesis de posgrado en ciencias de la educación. ¡Gracias por su colaboración y tiempo!

Nombre completo (quien contesta):

Fecha:

Correo electrónico:

Teléfono: (      )

#### I. DATOS DE LOS PADRES O TUTORES

	Padre	Madre
Nombre		
Ocupación		
Edad		
Último grado escolar cursado		

#### II. DATOS DEL HOGAR

##### 2.1. ¿Dónde reside actualmente?

Ciudad-Estado \_\_\_\_\_ Municipio/Delegación: \_\_\_\_\_

##### 2.2. ¿Quiénes viven en su casa además de sus hijos?

1. Nadie más    2. Familiares    3. Amigos

Si respondió la opción 2: ¿Qué parentesco tiene(n) con usted? \_\_\_\_\_

##### 2.3. ¿A cuál de las siguientes cantidades se aproxima el ingreso total que recibe mensualmente su hogar? (señalar la más aproximada)

- |                              |                              |
|------------------------------|------------------------------|
| 9. De 2,500 a 5 mil pesos    | 13. De 21 mil a 25 mil pesos |
| 10. De 6 mil a 10 mil pesos  | 14. De 26 mil a 30 mil pesos |
| 11. De 11 mil a 15 mil pesos | 15. De 31 mil a 45 mil pesos |
| 12. De 16 mil a 20 mil pesos | 16. 46 mil pesos o más       |

### III. DATOS DE LOS HIJOS

3.1. ¿Cuántos hijo(a)s tiene? \_\_\_\_\_

Por favor escriba el primer nombre y la edad de cada uno de sus hijos:

NOMBRE	EDAD	¿A qué edad comenzó a estudiar la escuela en casa?

### IV. EDUCACIÓN EN EL HOGAR

4.1. ¿Cuántas horas diarias dedica a enseñar a sus hijos? \_\_\_\_\_

4.2. ¿A cuántas Conferencias del Hogar Educador ha asistido? \_\_\_\_\_

4.3. ¿De qué manera considera Usted que se capacita para educar a sus hijos en el hogar?

4.4. ¿Cuáles son los motivos por los que educa a sus hijos en el hogar? (Si es posible, nombre por lo menos tres motivos principales)

4.5. De acuerdo a su experiencia ¿Qué beneficios y dificultades ha observado en educar a sus hijos en el hogar?

4.6. ¿Cuál(es) de los siguientes materiales usa para educar a sus hijos? (Señale la opción que mejor corresponda)

- |  |                            |                |
|--|----------------------------|----------------|
| 1. Libros de texto gratuito. Programa de la SEP. | 5. Publicadora La Merced   | 9. Otros _____ |
| 2. Publicadores Lámpara y Luz                    | 6. Publicaciones Águila    | _____          |
| 3. Literatura Monte Sion                         | 7. Asociación Amós 5:24    | _____          |
| 4. Educación Cristiana Acelerada                 | 8. Editorial Vara y Cayado | _____          |

4.7. ¿Por qué eligió esos materiales para educar a sus hijos en el hogar?

4.8. ¿A qué otros espacios acude -además de su casa- para educar a sus hijos? (Señale la opción que mejor corresponda)

- |  |  |
|--|--|
| 1. Iglesia   | 8. Salidas fuera del lugar de residencia (Especificar a dónde) _____ |
| 2. Museos  | 9. Espacios de asesoría o cursos (de qué tipo) _____                 |
| 3. Bibliotecas                                       | Otros: _____   |
| 4. Casas de cultura                                  |  |
| 5. Deportivas / Club's                               |  |
| 6. Grupos de excursionismo (Scouts, grupos de Guías) |  |

¡Muchas gracias!

Cualquier comentario o pregunta que quiera hacer sobre esta investigación, lo platicaré con gusto. Atentamente, Carolina García

## Guía de entrevista 1

Conceptos clave	Aspecto	Pregunta
Educación Illusio Campo Habitus	Llamados al sentir y pensar sobre <b>desescolarizar</b>	1. ¿Cuál es su opinión de la <b>educación que usted recibió</b> de sus padres y escuela?
		2. ¿Qué <b>opina</b> de la <b>educación escolarizada / escuela</b> ?
		3. ¿A partir de <b>cuándo</b> comenzó a educar a sus hijos en casa?
		4. ¿Qué <b>le llevó a optar</b> por una educación fuera de la escuela?
		5. ¿Cómo y quién <b>acordó</b> (con el resto de su familia) para educar en casa?
		6. ¿Cuáles fueron <b>las reacciones</b> de sus hijos?
		7. ¿Cuáles son las principales <b>resistencias</b> de educar en casa?
		8. ¿Qué cosas <b>favorecen</b> para educar en casa?
Campo Illusio	Llamados al sentir y pensar sobre <b>medios para educar</b>	9. ¿Por qué eligieron asistir a la <b>Escuela Berea</b> ?
		10. ¿ <b>Cómo</b> lo decidieron?
		11. ¿ <b>Quién</b> ayudó / influyó para tomar la decisión?
		12. ¿Cuáles son las <b>mejores características</b> de la Escuela Berea?
		13. ¿Cuáles son las <b>peores características</b> de la Escuela Berea??
Educación Illusio	<b>Fines trascendentes</b> de la educación	14. ¿Qué consideraría usted <b>las tres cosas</b> o ámbitos <b>más importantes de la vida</b> ?
		15. ¿Qué es lo que considera usted <b>más importante</b> en la <b>educación</b> ?
		16. ¿Qué <b>sentimientos</b> cree que son <b>importantes</b> para que caractericen a su hijo?
		17. ¿Cómo espera que lo exprese?
		18. ¿Qué <b>sentimientos no espera</b> que tenga su hijo?
		19. Describame qué sería <b>lo ideal en la educación</b> para que usted pueda decir “ <b>cumplí mi objetivo de educar en casa</b> ”.
Educación Illusio Campo Habitus	Vida Cotidiana Trayectos de interacción Socialización	20. ¿Podría describirme un <b>día normal</b> de su hogar educador? ( <b>quiénes, lugares y actividades</b> ).
		21. ¿Qué <b>responsabilidades</b> asume su <b>hijo</b> ?
		22. ¿Qué <b>responsabilidades</b> y papeles asume <b>usted /su espos@</b> ?
		23. ¿ <b>Cómo</b> se involucra cada quien para decidir sobre las <b>actividades diarias</b> ? Contenidos de estudio?
Educación Illusio Campo	Llamados al sentir y pensar. Sentimientos ideas y prácticas sobre	24. ¿Cuáles serían las “ <b>reglas del juego</b> ” de educar en casa en su familia?
		25. ¿Qué pasa si no se cumplen?
		26. ¿Cómo <b>disciplina</b> a sus hijos?
		27. ¿En qué <b>situaciones</b> ? (Aquí esperar que relate un <b>caso</b> sino, preguntar).

Conceptos clave	Aspecto	Pregunta
Habitus	la autoridad.	28. ¿Qué pasa si reincide?
Educación Illusio Campo	Trayectos de interacción Socialización Vida Cotidiana	29. ¿Quiénes son los más <b>cercanos</b> a su familia? ¿Con qué grupos o personas <b>conviven más</b> ? 30. ¿Qué <b>características no les gustan</b> de las personas o grupos para convivir con ellas? 31. ¿Qué instituciones considera <b>adecuadas</b> para la formación de sus hijos? 32. ¿Cómo le gusta que sean las personas que conviven con sus hijos? ( <b>deber ser</b> ).
Illusio Campo Habitus	Individualidad Particularidad Vida cotidiana	33. ¿En quiénes piensa con la palabra <b>“nosotros”</b> ? 34. ¿Qué <b>características</b> considera <b>importantes</b> de quienes piensa cuando dice <b>“nosotros”</b> ? 35. ¿En <b>quiénes</b> o qué piensa con la palabra <b>“otros”</b> ? 36. ¿Qué <b>características</b> considera <b>importantes</b> de quienes piensa cuando dice <b>“otros”</b> ? 37. ¿ <b>Cómo convive</b> , dónde, <b>qué hacen</b> con los <b>“otros”</b> ?
Illusio Campo Habitus	Individualidad Particularidad Vida cotidiana	38. ¿Por qué considera usted que <b>la escuela es obligatoria</b> ? 39. ¿Cómo considera usted que <b>asistir o no a la escuela</b> pueda <b>influir</b> en la sociedad? 40. ¿Cree que educar en casa <b>pueda afectar</b> a los demás? ¿Cómo? 41. ¿Qué cosas, servicios o actividades <b>no consumen</b> en su familia? 42. ¿Qué <b>profesiones</b> consideran <b>mejores</b> ?
Illusio Campo Habitus	Individualidad Particularidad Vida cotidiana	43. ¿Qué personas o instituciones consideran <b>autoridades</b> ? 44. ¿Qué considera usted que se debe hacer si las autoridades <b>abusan de su poder</b> ? 45. ¿Qué considera usted que se debe hacer si las autoridades <b>prohíben educar en casa</b> ?

**Guía de entrevista 2**  
(Grupo focal madres)

Conceptos	Aspecto	Categoría	Pregunta
Educación Illusio	Fines trascendentes de la educación		14. ¿Qué consideraría usted <b>las tres</b> cosas o ámbitos <b>más importantes de la vida</b> ?
			15. ¿Qué es lo que considera usted más <b>importante</b> en la <b>educación</b> ?
			16. ¿Qué <b>sentimientos</b> cree que son <b>importantes</b> para que caractericen a su hijo?
			17. ¿Cómo espera que lo exprese?
			18. ¿Qué <b>sentimientos no espera</b> que tenga su hijo?
			19. Describame qué sería <b>lo ideal en la educación</b> para que usted pueda decir " <b>cumplí mi objetivo de educar en casa</b> ".
Educación Illusio Campo Habitús	Vida Cotidiana Socialización		20. ¿Podría describirme un <b>día normal</b> de su hogar educador? ( <b>quiénes, lugares y actividades</b> ).
			21. ¿Qué <b>responsabilidades</b> asume su <b>hijo</b> ?
			22. ¿Qué <b>responsabilidades</b> y papeles asume <b>usted /su espos@</b> ?
			23. ¿ <b>Cómo</b> se involucra cada quien para decidir sobre las <b>actividades diarias</b> ? Contenidos de estudio?
			26. ¿Cómo <b>disciplina</b> a sus hijos?
			27. ¿En qué <b>situaciones</b> ? (Aquí esperar que relate un <b>caso</b> sino, preguntar).
Illusio Campo Habitús	Individualidad Particularidad  Vida cotidiana		28. ¿Qué pasa si reincide?
			38. ¿Por qué considera usted que <b>la escuela es obligatoria</b> ?
			39. ¿Cómo considera usted que <b>asistir o no a la escuela</b> pueda <b>influir</b> en la sociedad?
			40. ¿Cree que educar en casa <b>pueda afectar</b> a los demás? ¿Cómo?
			41. ¿Qué cosas, servicios o actividades no <b>consumen</b> en su familia?
			42. ¿Qué <b>profesiones</b> consideran <b>mejores</b> ?
Illusio Campo Habitús	Individualidad Particularidad  Vida cotidiana		43. ¿Qué personas o instituciones consideran <b>autoridades</b> ?
			44. ¿Qué considera usted que se debe hacer si las autoridades <b>abusan de su poder</b> ?
			45. ¿Qué considera usted que se debe hacer si las autoridades <b>prohíben educar en casa</b> ?

## **ANEXO IV**

**Tipos de educadores en el hogar**

**Cuadro sintético de resultados**

## Características de los tipos de educadores en el hogar

	<b>Dogmático</b>	<b>Individual</b>
<b>Identidad</b>	<p>Interpretación del contexto que le lleva a socialización sin apertura al reconocimiento de la diferencia del otro. Interpretación literal y dogmática de los textos.</p> <p>Apego al deber y la norma de inspiración divina.</p> <p>Disposición a la obediencia le lleva a nulificar afectividad.</p> <p>Procura contactos con otros de su misma filiación a la práctica de educar en el hogar.</p>	<p>Interpretación del contexto que le lleva a socialización con apertura al reconocimiento de la diferencia del otro.</p> <p>Su interpretación de los textos no es literal ni dogmática.</p> <p>La forma de su práctica educativa apela a la obediencia a lo divino pero no en términos absolutos.</p> <p>Reconoce diferencias, subraya la singularidad y la necesidad de diversificar las formas de educar.</p> <p>Coloca la afectividad por encima de la obediencia o el sentido de deber que implica la institución escolar.</p> <p>Busca diversificar sus espacios de vinculación.</p>
<b>Hábitus, Ilusio, campo</b>	<p>Interpretación de "mundo" como algo que combatir y evitar.</p> <p>Se busca cumplir roles familiares según la figura familiar "bíblica".</p> <p>Práctica de fecundidad: se procura y valora tener muchos hijos.</p> <p>Construye su propio campo, desconoce otros, aunque nunca quede totalmente ajeno a los demás campos de poder.</p>	<p>Interpretación de mundo como algo que se construye, en donde uno se sitúa.</p> <p>Cuestiona la historia bíblica como canon normativo para su vida familiar: reconoce diversidad en las conformaciones familiares.</p> <p>Su práctica de fecundidad no la asocia al sentido de deber y pertenencia.</p> <p>Se reconoce inmerso en campos diversos y se asume constructor de sus condiciones objetivas.</p>
<b>Educación – campo</b>	<p>Sentimientos característicos: Deber, pertenencia, temor, desconfianza.</p> <p>Representaciones sobre adolescencia y transiciones de vida sin contexto histórico.</p> <p>Cuerpo y sexualidad: temor y rechazo a expresión sexual y noviazgo.</p> <p>Contenidos escolares: rechaza teoría evolucionista y ficción literaria.</p> <p>Autoridad: jerarquía familiar, apela a origen divino de autoridad.</p> <p>Interacción con historia y contexto: desconocimiento de historicidad.</p> <p>Esencialismo.</p> <p>Se asume ajeno al mundo y los demás hombres.</p>	<p>Sentimientos característicos: confianza, disposición a libertad, solidaridad.</p> <p>Flexibilidad para cuestionar representaciones sobre adolescencia y transiciones de vida.</p> <p>Cuerpo y sexualidad: búsqueda de seguridad del niño a través de información y compañía en procesos de vida.</p> <p>Contenidos escolares: apela a la búsqueda de más conocimiento del que se transmite en la escuela, no lo restringe.</p> <p>Autoridad: espacio de negociación y consensos, no de determinismos ni dogmas. Asocia la autoridad al cuidado y el amor.</p> <p>Interacción con historia y contexto: reconocimiento de la historicidad de instituciones y objetivaciones que le rodean.</p> <p>Se asume implicado en el mundo y los demás hombres.</p>

	<b>Dogmático</b>	<b>Individual</b>
<b>Escuela</b>	<p>Rechazo y poca o nula negociación a la escolaridad: no acepta con facilidad sistema de reconocimientos.</p> <p>Rechazo a la asistencia escolar</p> <p>Desconfianza sobre el oficio del maestro</p> <p>Temor al espacio público</p>	<p>Busca y revisa constantemente las opciones educativas.</p> <p>Cuenta con flexibilidad y apertura según reconocimiento de diferencias en los contextos para la escolarización, el papel de los maestros.</p> <p>Se acepta el sistema de reconocimiento escolar oficial.</p> <p>Concibe el espacio público como espacio en el que se vive confrontación, colaboración y construcción de intereses diferentes.</p>