

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial
del 3 de abril de 1981



DESESCOLARIZACIÓN: MIRADA INTERNA AL CAMINO DE FAMILIAS
QUE APRENDEN SIN ESCUELAS

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN

Presenta

ITZEL PATRICIA FARÍAS MALAGÓN

Director: DR. STEFANO CLAUDIO SARTORELLO

Lectores: DR. GUSTAVO ESTEVA FIGUEROA

DRA. LUZ MARÍA STELLA MORENO MEDRANO

CDMX, 2020



Dedicatoria

A las niñas, niños, jóvenes que rompen esquemas, que eligen vivir de acuerdo a sus propios términos y parámetros a pesar de las dificultades y complejidades que conlleva la justa desobediencia.

A las mujeres madres que cuidan con fuerza, ternura y convicción el camino para que sus hijas e hijos puedan aprender y vivir en libertad.

Agradecimientos personales

La elaboración de esta investigación es consecuencia de un trabajo colectivo, no hubiera sido posible sin la colaboración de diversas formas de muchas personas, niñas, niños y jóvenes, así que agradezco con el corazón cada experiencia compartida, cada conversación, cada recomendación y cada gesto de apoyo que tuvieron hacia la construcción de esta tesis.

A mi compañero Alfredo que asumió el cuidado de nuestro hijo y nuestro hogar para que pudiera dedicar tiempo y esfuerzo a la realización de esta tesis, además de motivarme, inspirarme y acompañarme en este proceso. Tu respaldo constante fue indispensable para concluir este ciclo.

A mi hijo Ollin por sacudir mi vida, ayudarme a recuperar mi intuición y mostrarme el camino de la desescolarización. Porque tu fuerza me abre los ojos y me permite mirar que la confianza y el respeto a tus procesos es la vía más placentera para acompañarnos. Eres la razón principal que motivó esta investigación.

A las familias de Tulancingo, Mineral de la Reforma y Xalapa que generosamente sumaron sus experiencias y voces para que esta investigación fuera posible. Aprender con ustedes fue un regalo maravilloso.

A mi madre y a mi padre por impulsar desde sus posibilidades mi camino.

A mis tribus (CrianDanzas y YolotlCintli) que acompañaron este recorrido con escucha, contención y alegría.

A mis compañeras de maestría Ana, Angie, Jazmín y Liliana por hacer de la Ibero un espacio convivial y placentero.

A la Unitierra Oaxaca por facilitar la estancia académica que contribuyó a realizar este trabajo de investigación, además de compartir con generosidad sus espacio, recursos, herramientas, materiales.

A las compañeras de Unitierra Huitzo, especialmente a Mary y Tina, que acompañaron amorosamente mi estancia académica en Oaxaca.

Agradecimientos académicos

A Stefano Sartorello por respaldar esta investigación, por confiar y creer en las apuestas no convencionales que intentan dignificar y re-significar lo que es la educación. Gracias por el compromiso que trasciende lo que un asesor debería hacer, por la guía, la lectura, la escucha y las recomendaciones que me ayudaron a consolidar esta tesis.

A Gustavo Esteva por aventurarse a fungir como asesor, por acompañar la construcción de esta investigación por medio de la amistad y el cariño, por cada conversación acerca del tema y de la vida en general, por cada recomendación que siempre me llevó a explorar nuevas lecturas, espacios y experiencias. Por abrir las puertas de la Unitierra Oaxaca para dar rienda suelta y poner en acción la construcción de otros aprendizajes posibles.

A Luz María Moreno por la lectura, las recomendaciones y el ánimo para explorar otras formas de hacer investigación.

A la beca que la Universidad Iberoamericana me proporcionó para poder llevar a cabo mi tesis.

A la beca que me otorgó Conacyt y por la cual pude dedicarme durante 2 años a realizar esta investigación.

Índice

Introducción	8
1.-Planteamiento del problema	11
1.1.- De retornos y pertinencias	11
1.2.1.-La desescolarización desde la academia	30
1.2.2.-La desescolarización desde lo cotidiano	36
1.2.3.-Consideraciones finales de este apartado	43
2.-Marco Teórico	43
2.1.-Pautas para comprender la desescolarización	43
2.1.1.-Desescolarización: más allá de las instituciones escolarizadas	44
2.1.2.-Desescolarizar la cultura y currículum oculto	49
2.1.3.-Desescolarizar la vida toda	53
2.2. Desescolarización: Una alternativa a la educación	54
2.2.1.-Contraproduktividad paradójica	55
2.2.2.- Más allá de la educación	56
2.2.3.-Alternativas a la educación	57
2.2.4.- Hacia la construcción de otros aprendizajes posibles	61
2.3. Desescolarización como postura política	62
2.3.1.-Política desde abajo en las grandes ciudades	63
2.3.2.-Sobre movimientos antisistémicos.	66
2.3.3.-Recuperación de la convivencialidad	69
2.3.4.-Sobre autonomía	71
2.4. La necesaria comunidad para la desescolarización	74
2.4.1-Lo comunitario como clave	74
2.4.2.-Hacia una nueva forma de concebir lo común en las ciudades	78
2.4.3.-De las sociedades en movimiento y los entramados comunitarios.	80
2.4.4.-Límites y complejidades de los entramados comunitarios	85
2.4.5.-Entramados comunitarios como posibilidad para otro aprendizaje posible	88
2.5. Otros aprendizajes posibles	90
2.5.1.-Aprender más allá de la escuela	91
2.5.2.-Recuperación de nuestra capacidad natural de aprender	93

2.5.3.- Desescolarización mental	96
2.5.4.- Aprender en libertad	99
3.- Naturaleza de la Investigación	101
Enfoque epistemológico	101
4.- Metodología	109
4.1.-Problema de investigación	112
4.2.1.-Objetivos Específicos	113
4.3.-Preguntas de investigación	114
4.4.-Supuesto	115
4.5.1. Familia de Tulancingo de Bravo, Hidalgo.	117
4.5.2. Familia de Mineral de la Reforma, Hidalgo.	118
4.5.3. Familia de Xalapa, Veracruz	119
4.5.4. Tablas de organización de las familias.	121
4.6.-Dimensiones	122
4.6.1.-Dimensión y categorías	123
5.- Análisis	125
5.1.1.-¿Quiénes son?	128
5.1.2.- Antecedentes escolares	128
5.1.3.-La desescolarización reestructura el ámbito laboral	132
5.1.4.- Organización de la vida cotidiana	137
5.2.- De los motivos	140
5.2.1.- ¿Escuelas? A veces sí, a veces no...	140
5.2.2.- La emoción por aprender, se apagó...	143
5.2.3.-Así se siente el currículum oculto	145
5.2.4.-Fue cuando decidimos que de plano nada	152
5.2.5.-Desescolarización mental, para todos y todas	154
5.2.6.-Derrumbando certezas	156
5.2.7.-La apuesta es desescolarizar, no hacer homeschooling	158
5.2.8.-Todo se combinó	161
5.2.9.-Por eso desescolarizamos	161

5.2.10.-No ir a la escuela ¿es fácil?	163
5.2.11.-Desescolarización: elección de vida en la que todos y todas tienen voz	165
5.3.- De lo social...	168
5.3.1.- Para la familia, somos los raros. - Tensiones familiares	169
5.3.2.-Socialización, un concepto que lleva trampa	173
5.3.3.- Escuela: un límite. Tensiones sociales	177
5.4.- Del aprendizaje...	178
5.4.1.-Recuperar el entusiasmo por aprender - Capacidad de aprender	179
5.4.2.-¿Cómo aprendemos? - Estrategias de aprendizaje	181
5.4.3.-Tejer comunidad	185
5.4.4.-La vida toda como un espacio de aprendizaje	189
5.4.5.-Aprender: más allá de leer, escribir y sumar	192
5.4.6.-Certificación	197
5.4.7.-Niños, niñas y jóvenes desescolarizados: un abanico de posibilidades a futuro	200
5.4.8.-Retos	202
5.5.- De ontología	207
5.5.1.-La vida no es un camino recto	208
5.5.2.- De lo político - Desconectarnos de la Matrix	212
5.6.- Nuestro sentir	215
5.6.1.-La miel de la desescolarización	216
5.6.2.-Nuestra vida es otra cosa	218
5.7.- Consideraciones finales	221
6.- Conclusión	224
6.1.- Recomendaciones para estudios posteriores	233
Bibliografía	235

Introducción

La presente investigación se plantea comprender los procesos de desescolarización como alternativa a la educación escolarizada, teniendo como núcleo de análisis dos ejes principales: a) la legitimidad de una forma de aprender distinta a la escolarización, b) una valoración de las posturas de académicos que han explorado el tema y las experiencias de niños, niñas, jóvenes, madres y padres que en sus vidas cotidianas gestan espacios de aprendizaje ofreciendo una vía alternativa de acceso a la sabiduría y el conocimiento.

El enfoque central será el análisis y la comprensión de las motivaciones personales, familiares, pedagógicas y políticas de las personas que prescinden de la escuela para aprender, además de las tensiones sociales, culturales y familiares que se originan en la práctica de la desescolarización.

El interés por abordar las implicaciones de la desescolarización surge desde diversos ángulos, uno de ellos fue investigar sobre diversas opciones para aprender al margen del entramado educativo institucional, ya que nuestra familia eligió asumir la responsabilidad del aprendizaje de nuestro hijo sin recurrir a las escuelas, en el camino nos acompañamos de otras familias afines con las cuales creamos estrategias y recursos propios para hacer posible esta decisión. Otro de los motivos fue el desarrollar una investigación que diera pauta a comprender el tema desde una revisión bibliográfica, académica y de experiencias cotidianas para aportar elementos de análisis que permita hacer frente a los prejuicios y el desconocimiento de la posibilidad de aprender en libertad.

Este abordaje exigió al presente proyecto posicionarse dentro de una reflexión crítica para identificar los procesos que caracterizan a la desescolarización desde un enfoque teórico, académico y cotidiano, así como su implementación y los retos que afronta.

Con este fin se elaboraron seis capítulos. El primer capítulo da cuenta de los resultados de una revisión bibliográfica de los considerados teóricos de la desescolarización, la producción académica sobre el tema y la producción y sistematización de experiencias de desescolarización que niños, niñas, jóvenes y familias han producido desde su propios ámbitos cotidianos.

El segundo capítulo aborda el apartado teórico que permite comprender cuándo surgió la desescolarización, sus implicaciones y alcances, así como el posicionamiento de la desescolarización como una alternativa a la educación. También proporciona elementos que permiten identificar a la desescolarización como parte de una postura política particular, la indispensable participación colectiva para llevarse a cabo y retoma las voces de diversas mujeres madres que han sistematizado su experiencia para avalar que otras maneras de aprender sin escuela son posibles y hacen parte de experiencias concretas.

La investigadora que construye esta investigación es parte de la población que analiza, por lo que se plantea en el tercer capítulo, correspondiente a la naturaleza de la investigación, los elementos epistemológicos a los que se recurre en esta tesis, tales como: la duda radical, la mirada interna, la reflexividad y la vigilancia epistémica.

El cuarto capítulo contiene las características de la metodología que se eligió, así como los objetivos, preguntas de investigación, dimensiones y categorías para desarrollar el análisis. Así como las particularidades de las familias que aportaron sus testimonios.

El quinto capítulo es el más extenso ya que se desarrolló a partir de los resultados de las entrevistas a profundidad, es este espacio dialogan las voces de los niños, niñas, jóvenes, madres y padres que aprenden sin escuela con las referencias teóricas y académicas que se consultaron para la elaboración del Estado de la Cuestión y el Marco Teórico. Por medio del método de la triangulación de Bertely (1999) se tejieron los testimonios con referencias de los teóricos de la desescolarización, intelectuales, académicos y otras familias que han sistematizado sus experiencias.

Por último, el sexto capítulo corresponde a las conclusiones de esta pesquisa, en el cual se señalan los principales hallazgos, contribuciones teóricas y retos que se afrontaron en la elaboración de la tesis. Así mismo se conjugan las principales aportaciones de la desescolarización para dar sentido a la experiencia de familias que aterrizan esta propuesta en el aprendizaje en particular y en una forma de vivir en general.

1.-Planteamiento del problema

1.1.- De retornos y pertinencias

En la actualidad, en el ámbito de la educación y el aprendizaje están tomando auge ciertas tensiones, y con ellas la necesidad de generar un diálogo que confronta la pertinencia de la escuela como principal espacio de aprendizaje; se observa el surgimiento de metodologías alternativas de educación formal que ofrecen un mayor respeto al proceso de la adquisición de conocimientos de parte de los infantes¹ y propuestas radicales que buscan prescindir de cualquier tipo de instituciones escolarizadas ya sean públicas, privadas, oficiales o alternativas para aprender². El debate que se desprende de dicha discusión, y que retoma principalmente la última postura, es la que orienta la presente investigación.

Este primer capítulo busca comprender el camino que emprenden aquellas familias que se abstienen de espacios escolarizados para que sus hijos e hijas aprendan, recurriendo a un proceso de vida que se denomina “desescolarización” (Holt 1976, Illich 1971, Reimer 1976). Por una parte se analizará lo que es e implica la desescolarización, y, por otra, se reflexionará acerca de los motivos que tienen estos grupos de personas para desligarse de las instituciones educativas, explorando las posibles tensiones sociales que enfrentan y cómo las resuelven, así como las oportunidades y dificultades en el proceso de aprender que van experimentando, y las estrategias que van construyendo para dar cauce a su decisión de vivir y aprender sin escuelas.

Dicha exploración se enmarca en el panorama educativo actual en México, que está compuesto por diversas discusiones acerca de la pertinencia, vigencia, mejoras, propuestas y

1 Como es el caso de las pedagogías Montessori, Waldorf, Emilia y Reggio.

2 Alternativas como la desescolarización, el unschooling, el aprendizaje auto-dirigido, el aprendizaje desde la complacencia, el Agile Learning Center, entre otros.

ajustes que deben tener los modelos pedagógicos que se están implementando en las instituciones escolares, además de la imperiosa necesidad de crear cada vez más colegios y universidades que den respuesta a la alta demanda de servicios educativos que, en apariencia, requiere la población mexicana. Esta tendencia se ha reforzado por la transición gubernamental que experimenta nuestra nación, ya que uno de los objetivos del gobierno actual es establecer 100 nuevas universidades en la República Mexicana³, además de poner sobre la mesa la reestructuración del artículo 3o constitucional.

A la par del debate previamente señalado se encuentra otro que no tiene reflectores ni aparece en medios de comunicación masivos, pero que existe y es el motivo principal de la realización de este trabajo de investigación. Se trata de un proceso histórico que surgió a finales de los años 60 y principios de los 70 del siglo XX en torno a las movilizaciones estudiantiles de 1968, desde el cual emerge “una crítica radical a la escuela que fue bien recibida, pues la institución sufría un cuestionamiento que iba más allá de su eventual instrumentalización por el capitalismo o el socialismo burocrático” (Fernández, 2005). De este cúmulo de cuestionamientos emerge la desescolarización, cuyos planteamientos tuvieron, y continúan teniendo, repercusión en el ámbito del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Este diálogo sigue vigente y deviene hasta la fecha porque se mantiene en las reflexiones y acciones de un sector cada vez mayor de la sociedad, que incluye académicos, intelectuales, jóvenes y familias que, desde las universidades, foros diversos, medios impresos y lo cotidiano, cuestionan la pertinencia del sistema educativo hegemónico basado en la institución escuela, y se

3 Para mayor referencia se pueden consultar lo siguientes sitios:
- <https://www.proceso.com.mx/565589/las-100-universidades-de-amlo-una-politica-clientelar>
- <https://www.jornada.com.mx/2018/12/28/sociedad/028n1soc>

aventuran al desafío de plantear alternativas que den respuesta a sus necesidades, estilos de vida y posturas acerca del cómo, cuándo y dónde aprender.

Es en este ambiente en el cual surgen y re-surgen los planteamientos que abogan por vías no escolarizadas para propiciar aprendizajes, generando de esta manera que la desescolarización represente una vertiente alternativa a las formas de aprendizaje convencionales, además de ser una apuesta que ha estado presente en nuestro país desde sus inicios.

Por otro lado, es indispensable señalar que la desescolarización no es un tema que se remite únicamente al ámbito académico, sino que es un proceso concreto que ha sido adoptado por familias y jóvenes que están buscando construir otros caminos de vida, de salud, de economía, de espiritualidad y de aprendizaje que les sean pertinentes y dignos. Es justamente en las prácticas de estos actores en las que se puede comprender el reclamo y urgencia de transitar hacia otras formas de aprendizaje para satisfacer demandas sociales que van desde la autonomía hacia la reconstrucción de lazos comunitarios.

Estas apuestas hacia la desescolarización se enmarcan a su vez en un contexto social atravesado por una crisis civilizatoria en la cual diversas estructuras están siendo permeadas desde el ámbito político, social, religioso, medioambiental, educativo, filosófico, entre otras.

Al respecto, Ana Esther Ceceña señala lo siguiente:

La sociedad contemporánea, la sociedad moderna, el capitalismo maduro, no encuentran modo de salir de la profunda crisis en la que se encuentran porque es una crisis de paradigma. Lo que está en crisis es el ethos de la modernidad que dio lugar al capitalismo como forma de organización general, tanto para la generación de la vida material como para la explicación del mundo y sus sentidos. Es por eso que la disyuntiva tiene como espacio de clivaje fundamental lo epistemológico: el desafío no está en el terreno de las políticas o los modos específicos sino en el de los sentidos y

las cosmovisiones; [...] exigiendo resolver, subvertir, reinventar los cimientos civilizatorios. (p.92, 2013)

De tal manera que, las familias que cuestionan la educación escolarizada como el único y mejor espacio para aprender responden a un cambio de racionalidad y a lo que Ceceña nombra como dislocamiento epistemológico que posibilita una organización de reproducción y no de producción, además de aportar a la exigencia de visiones de futuro subalternas y disidentes de la modernidad, lo cual es un punto de partida para la bifurcación sistémica.

Por otra parte, Almeida y Sánchez (2014) también contribuyen con su reflexión a comprender a qué tipo de crisis se refiere esta investigación y es la relativa a “los desgarramientos sociales en los que se encuentra inmersa actualmente la humanidad, inéditos por su dimensión planetaria y sus características demográficas, ambientales y sociales, interpelan a la reflexión y al análisis sobre la forma como es posible conceptualizar estos procesos.” (p.7) Lo cual señala “un escenario evidentemente complejo que expresa una crisis de las estructuras económicas y políticas precedentes y un resquebrajamiento de los referentes culturales e institucionales que habían dado una aparente estabilidad y sentido social.” (2014, p.31)

Por lo tanto, este trabajo de investigación parte de este clima social en transformación, pero solo enfocándose en una de las vertientes previamente señaladas: la relativa al estudio de la educación, la pedagogía y sus instituciones dentro de este marco de crisis sistémica, retomando para ello las preguntas detonadoras que propone Zaldívar: “¿En qué medida el estudio del desempeño de las instituciones educativas o de las nuevas corrientes pedagógicas puede contribuir al análisis de la crisis que vivimos en el siglo XXI? y, ¿Son las instituciones educativas y las más innovadoras reconfiguraciones teóricas de la pedagogía elementos clave

para salir de la crisis o más bien son componentes fundamentales del propio sistema en decadencia?” (2014, p. 40)

Sin duda, la respuesta a estas preguntas es compleja y demanda de parte de quien se las plantea una actitud crítica y un cambio de perspectiva en el estudio de las contribuciones que han surgido desde las instituciones educativas, así como posar la mirada en las alternativas que van emergiendo ante la desesperanza y desilusión que causan los sistemas educativos oficiales. Además, es necesario acotar que esta forma de investigar comporta ciertos sesgos, ya que la actitud que orienta este abordaje es parcial por “ser fruto de un pensamiento complejo, interdisciplinario y que resulta del sustrato ético de la búsqueda de una sociedad más justa que impide esa supuesta neutralidad científica que sabemos no existe. Es parcial porque solamente reconociendo la parcialidad de todo conocimiento es posible una reflexión seria y rigurosa.” (Almeida y Sánchez, 2014, p.9)

Desde el ámbito teórico, estas preguntas invitan a la reflexión y se ponen sobre la mesa en un contexto marcado por incertidumbres diversas, donde la crisis del capitalismo, que previamente se ha señalado, ha generado el aumento de desigualdades, por lo que “la perplejidad de este entorno ha provocado la orientación de la mirada de pensadores, críticos y activistas hacia aquellos trabajos y teorías que, surgidas varias décadas atrás también en entornos de crisis, buscaron salidas nuevas; unas veces por medio del reformismo, otras con estrategias radicales.” (Carreño, 2017, p.561)

En este sentido, se hace indispensable complementar este estudio por medio de un retorno a propuestas que son relevantes en nuestra contemporaneidad, como son las proposiciones de los reconocidos teóricos de la desescolarización, entre quienes se encuentran: Paul Goodman (1960,

1962, 1973, 1976.), John Holt (1976) Iván Illich (1971, 1978, 1995) y Everett Reimer (1973). Volver la mirada hacia los libros y las propuestas publicadas hace más de cuarenta años, tiene la intención historiográfica de hacer énfasis en la constitución del discurso educativo del momento en el cual surgieron estos destacados trabajos, con la finalidad de identificar cómo operaron los giros más significativos en su pensamiento con relación a la educación, las instituciones de enseñanza, el aprendizaje y la pedagogía, y así poder leerlos desde el marco de referencia epistemológico actual. (Zaldívar, 2013) Además, esta producción académica sirve como referencia teórica e histórica entre quienes indagan nuevas formas de pensar la educación y que buscan diversas vías para la construcción de aprendizajes.

A la par, pensadores más recientes han abonado con sus planteamientos a la construcción de otros caminos, propuestas educativas y de aprendizaje radicales que dan cauce a la desilusión por las instituciones escolares y educativas, tales como John Taylor Gatto (2008), Jean Pierre Leprie (2012), Gustavo Esteva (2013), Jon Igelmo Zaldívar (2016), Rosa Bruno-Jofré (2016), entre otros que se irán retomando a lo largo de este proyecto de investigación.

Las dos estructuras de pensamiento anteriormente mencionadas (la de los teóricos de la desescolarización y la de académicos e intelectuales), sirven de base a los movimientos de jóvenes y familias que están construyendo otros horizontes de aprendizaje en libertad, ya que brindan “sustentos teóricos a las prácticas pedagógicas que están ganando presencia dentro del imaginario social hegemónico y que están re-definiendo la relación históricamente construida entre educación y libertad.” (Zaldívar, 2013, p.30).

Es necesario resaltar que estos movimientos no se limitan a la producción que proviene de estos pensadores, ya que ellos mismos están siendo protagonistas de nuevas formas de aprender

y, por lo tanto, están proporcionando nuevos marcos de referencia para pensar en otras posibilidades de obtener aprendizajes. Por lo anterior, es de vital importancia retomar esta vertiente de esfuerzos que emergen principalmente de jóvenes, madres y padres interesados en la vivencia de la desescolarización, de tal manera que también se rescata la abundante producción bibliográfica que surge al margen de la academia y que proviene de sus propias experiencias, reflexiones y sentires. Entre ellos están las compilaciones y libros que se imprimen en editoriales independientes, como los de Matt Hern (2008), Dayna Martin (2016), Constanza Monié y Cecilia Roja (2018), André Stern (2013) y Anna Dragow (2016), entre otros.

Asimismo, se cuenta con sitios web que son elaborados por familias para mantener contacto con otras prácticas similares a la suya, que sirven de apoyo y consulta para aquellos que lo requieren. Entre estas fuentes se encuentran revistas virtuales como la de “Desescolarizados”⁴, blogs como “De mi casa al mundo”⁵, páginas de Facebook como “Historias de aprendizajes sin escuela”⁶ así como otras innumerables páginas y grupos de Facebook que funcionan como redes de comunicación, por medio de las cuales se gestiona información, datos y recomendaciones. Además de promover pláticas, talleres y conversaciones entre sus miembros para romper con la distancia que conlleva el internet y promover un acercamiento que de respaldo a la decisión de prescindir de la escuela para aprender.

Al respecto, Almeida y Sánchez (2014) refieren que las conexiones en redes sociales han aumentado de manera estratosférica las posibilidades de circulación de información, lo que ha tenido repercusiones políticas importantes. Por otra parte, Ascher (2004) menciona que esta

4 Para más información revisar: <https://desescolarizados.org/revista/>

5 Para más información revisar: <https://www.demicasaalmundo.com/blog/>

6 Para más información revisar: <https://www.facebook.com/masalladelaescuela>

virtualización y rectificación de las relaciones humanas le están dando un perfil singular a la estructuración de los lazos comunitarios. Al reunirse en torno a un medio virtual, estas familias están potenciando su incidencia social sobre la manera en la que podemos aprender más allá de las escuelas.

Dentro de este amplio abanico, se retomará a Iván Illich como referente teórico principal, no solo por el impacto de sus textos sobre el tema sino por su análisis de las implicaciones, consecuencias y repercusiones de las instituciones en la sociedad, en que no se refiere únicamente a la institución educativa⁷, pues está intentando escribir el epílogo del modo industrial de producción como señaló en las primeras líneas de *La convivencialidad*. (Carreño, 2017)

Además, su obra ha recobrado una destacada presencia en el debate sobre las instituciones educativas y su desempeño en el marco institucional educativo propio de la modernidad industrial. Sus aportaciones se mantienen vigentes en “los espacios de enseñanza - aprendizaje que se organizan y autogestionan al margen de los sistemas educativos imperantes, o la acción de madres y padres que se decantan por la práctica del *homeschooling*, *unschooling* o *flexischooling*.” (Zaldívar, 2014, p.37)⁸

Por otro lado, sus aportaciones, pensamientos y reflexiones siguen estando vigentes dentro del ámbito académico, como en el caso del “Grupo Illich” en la *American Educational Research Association* (AERA), que es la más importante asociación del gremio de educación en Estados

7 Para mayor referencia se puede consultar el libro Iván Illich, Obras Reunidas, Volumen I (2006) que se encuentra citado en esta investigación, ya que reúne sus principales obras como: Energía y Equidad, La Convivencialidad y Némesis Médica.

8 Más adelante se explicará con detalle a qué se refieren cada uno de los términos previamente mencionados.

Unidos y fue fundada en 1916. Está dedicada a mejorar el proceso educativo y fomentar la investigación académica relacionada con la educación y la evaluación mediante la promoción de la difusión y la aplicación de sus resultados de investigación. Por otro lado está el *International Journal of Illich Studies* (ISSN 1948-4666 / DOI 10.4198), que es una publicación de acceso abierto, interdisciplinaria y dedicada a comprender el pensamiento y la obra escrita de Illich. En esta revista se publican artículos sobre cualquier tema que se cruce con la amplia gama de áreas de interés de este autor y que representen una versión crítica social en temas como el desarrollo socioeconómico moderno, el “progreso” industrializado e institucional, la burocratización, el profesionalismo y la privatización de bienes comunes. Fue fundada en 2009 y funciona activamente como una publicación anual.

En ese sentido, Illich se plantea un importante desafío ideológico en medio de un contexto de cambio de paradigmas sin precedentes, enfrentando teóricamente los pilares sobre los que se sostenía el sistema capitalista moderno de producción y consumo, es decir, por medio de las instituciones, ocasionando con ello la pérdida de autonomía de las personas al confiar su aprendizaje a otros, ya sean profesionales o espacios educativos, olvidando con ello su capacidad de aprender y generando lazos de dependencia precisamente hacia estas instituciones.

(Fernández, 2005)

Por lo tanto, este proyecto de investigación se está sumando a los esfuerzos por re-pensar la educación y continuar con la crítica que se ha estado realizando desde la llamada “resistencia al monopolio escolar y la educación compulsiva” (Hern, 2010, p. i), para que así se pueda contribuir a reflexionar sobre las posturas de personas al rededor del mundo, específicamente de Latinoamérica y particularmente de México, respecto a las alternativas que surgen hacia la

educación. Rescatar a los teóricos de la desescolarización y tejer sus ideas con las de autores contemporáneos, así como con las experiencias de niños, niñas, jóvenes, madres y padres, resulta ahora más que pertinente, es una acción urgente y necesaria.

Para sustentar teóricamente este tema, en las páginas siguientes se realizará un recorrido sobre la búsqueda y análisis de las aportaciones que han surgido desde la academia, y que han estado enfocadas en pensar la desescolarización, con la finalidad de determinar y evaluar las distintas líneas de investigación que existen sobre este tema.

1.2.- Estado de la cuestión

La desescolarización, como concepto teórico, no es ajeno a la academia; sin embargo no abundan las referencias en este ámbito. Algunas se remontan a los anteriormente mencionados como teóricos de la desescolarización (Castillo 2013; Zaldívar y Laudo 2017), otras se enfocan principalmente en las aportaciones de Iván Illich como referente de este tópico (Brimi, 2005; Carreño, 2017; Fernández, 2005; Hart, 2001; Valenzuela, 2008; Zaldívar, 2016; Zuñiga, 2003); también existe otro apartado de referencias que analizan la experiencia y reflexiones acerca de la desescolarización (Esteva, 2014; Muñoz, 2009; Muñoz, 2014; Ranciére, 2003; Sapiains y Zuleta, 2001).

En esta exploración inicial se identifica la producción teórica de Illich, Holt, Reimer y Goodman como la precursora de las teorías de la desescolarización, teniendo en común una crítica constante acerca de la contraproductividad de las instituciones educativas, es decir, al hecho de que “las instituciones modernas: más allá de ciertos umbrales, las instituciones productoras de servicios, como las escuelas, las carreteras, los hospitales, alejan a sus clientes de los fines para los que se concibieron. Por ejemplo: la escuela paraliza el aprendizaje libre en la

medida en que se alarga el tiempo de confinamiento obligatorio en sus recintos.” (Robert y Borremans, 2012, p.13). Al respecto Almeida y Sánchez refieren que “ahora más que nunca, la sociedad se ha convertido en una serie de instituciones disfrazadas que llevan a cabo lo contrario para lo que fueron creadas: la democracia se utiliza para encubrir el fascismo social; el discurso de los derechos humanos para violarlos; las instituciones económicas para generar concentración de riquezas.” (2014, p.28)

Por su parte, Burkhart (2012) menciona respecto a la contraproduktividad institucional que “aquello que todo el mundo consideraba un beneficio incuestionable -educación, salud, seguridad social- Illich lo llamaba dañino e inhabilitante, [...] las escuelas estupidizan, los automóviles paralizan, la medicina enferma” (p.50)⁹

Castillo (2013) también identifica a los mismos autores previamente señalados y se refiere a ellos como los “principales impulsores de una crítica a la escuela que llamaba a *eliminar*¹⁰ el sistema escolar, por estar al servicio de los intereses y valores de la sociedad capitalista” (p.27).

Es importante mencionar que este autor remite en su artículo al Centro Intercultural de Documentación (de ahora en adelante CIDOC), espacio fundado en la ciudad de Cuernavaca por

9 Otros autores se unen a esta lógica de la contraproduktividad paradójica de las instituciones desde su propia interpretación: Burkhart dice: “como ejemplo de ello vemos a escuelas produciendo estudiantes aletargados y pasivos; o prácticas medicas que enferman gente fomentan estilos de vida y ámbitos poco saludables” (2012, p.54); Rengifo Vásquez por su parte afirma que “los transportes paralizaban los pies, las escuelas se convertían en barreras para el aprendizaje autónomo y los hospitales en zonas de producción de enfermedades” (2012, p.72); Robert, también menciona que “el atiborramiento pedagógico paraliza entonces el aprendizaje autónomo, el congestionamiento vial vuelve a la marcha inefectiva y peligrosa, y el encarecimiento de lo servicios médicos desvaloriza toda higiene personal gratuita” (2012, p.192)

10 Como autora de esta investigación, mantengo reservas respecto a la afirmación que hace el autor sobre el llamado a eliminar la escuela, a lo largo de este trabajo me posiciono sobre el hecho de que los teóricos de la desescolarización, pensadores, intelectuales, jóvenes, madres y padres de familia desencolerizadas critican a las instituciones escolares, pero no promueven su eliminación de manera explícita. Al respecto, Robert afirma “El Illich real no estaba opuesto a toda forma de escuela [...] sino tan sólo su desprofesionalización.” (2012, p. 188) De manera explícita señaló que su propuesta consistía en separar la escuela del Estado, no en suprimirla, e hizo la analogía de la separación entre iglesia y Estado como ejemplo del desestablecimiento que buscaba.

Iván Illich y Valentina Borremans en 1966, como el lugar donde se desarrolló gran parte del análisis sobre la ineficacia de los sistemas educativos en México.¹¹

De manera general, Zaldívar y Laudo, en su artículo *Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía crítica del siglo XXI* (2017), mencionan que Illich desarrolló su teoría alrededor de una crítica hacia la noción moderna de educación y la inherente perversión que generaban sobre el aprendizaje; respecto a Reimer señalan que se enfocó en la liberación del aprendizaje del monopolio que sufría por parte de las escuelas y las instituciones educativas; acotando que estas reflexiones no se equiparan con el cuestionamiento de la labor de las escuelas como estructuras pedagógicas que expone Holt; y por último, rescatan el énfasis que puso Goodman en una crítica contracultural que analiza la cuestión de la educación y sus instituciones desde una perspectiva libertaria.

Para comprender adecuadamente las diferencias en los planteamientos de cada uno de los teóricos de la desescolarización, así como sus puntos de encuentro, se hace un mayor énfasis a continuación.

Respecto a Everett Reimer, Irizarry (2009) reflexiona sobre su actividad en Puerto Rico, específicamente sobre la relación que tenía la escolarización con el crecimiento económico y el bienestar social, poniendo en duda el alcance de las instituciones educativas para acortar la brecha entre ricos y pobres, dado el hecho de la imposibilidad de contar con financiamiento para generar escuelas para todos. Por su parte, Castillo (2013) retoma las reflexiones de Reimer para escribir el artículo llamado *Cuarenta años después, ¿La escuela ha muerto?*, en el que contrasta las aportaciones de este autor con la actual realidad educativa en Chile, concluyendo que sus

¹¹ En un siguiente apartado se retomarán las reflexiones sobre el CIDOC como pieza clave de la teoría sobre la desescolarización.

ideas son relevantes porque sus preocupaciones se reflejan en la desmotivación de los y las alumnas/os por el aprendizaje, “teniendo su correlato con una baja estimación de la profesión docente y una caída en picada de los resultados educativos en términos de calidad en Chile” (p. 105).

En cuanto a Holt, el académico Jon Igelmo Zaldívar (2013) lo posiciona como un pensador de la pedagogía crítica radical ya que afirmó que se debía liberar de la pedagogía el aprendizaje para buscar la libertad más allá de la educación¹², es decir, este autor hace un llamado a dejar de pensar en las posibilidades que tiene el aprendizaje desde la estructura limitada de la academia para que regrese a manos de quien aprende, siendo la persona la que defina cómo, cuándo y dónde aprender lo que quiera y necesite.

Además, es importante señalar que el pensamiento de Holt se mantiene vivo en la actualidad, porque numerosas familias, sobre todo en Estados Unidos, lo han leído y retomado para argumentar su lucha por organizar y defender legalmente su derecho a brindar educación en el hogar a sus hijos, dando pie a lo que hoy se conoce como *homeschooling* (educación en casa).

Esto coincide con los argumentos de Farenga (1998), quien menciona la labor de este pensador, sobre todo en lo que respecta a posicionar las alternativas del concepto moderno de educación como una posibilidad deseable y práctica, que se traduce en un movimiento de aprendizaje permanente que es defendido y experimentado desde ciertos grupos de familias que optan por apropiarse de su propia capacidad de definir sus necesidades de aprendizaje, así como las formas de obtenerlo.

¹² Para mayor información se puede consultar el libro que Holt escribió a este respecto: *Libertad y algo más ¿Hacia la desescolarización de la sociedad?*, publicado en 1976.

Es importante señalar el hecho de que Zaldívar (2013) posiciona a Holt como un pedagogo ciertamente marginal que apenas tiene influencia en movimientos históricamente despreciados por la pedagogía como el *homeschooling* y el *unschooling*. Esto se debe a que, ciertamente, los cuestionamientos hacia la escuela como institución que monopoliza el aprendizaje, así como los planteamientos que incitan a trascender los espacios escolarizados, forman parte de un pensamiento transgresor.

Uno de los documentos de mayor relevancia para conocer el legado de Holt es el boletín informativo *Growing Whithout Schooling*, que estaba centrado en reflexionar sobre el *unschooling* y la desescolarización, fue fundado en 1977 por el mismo autor y se publicó en Massachusetts, a pesar de que su publicación cesó en 2001 por problemas de financiamiento, es un referente que sigue vigente por compilar documentos acerca de preguntas y consejos sobre la educación en casa, el *unschooling* y la desescolarización, además de contener entrevistas a familias, recursos diversos, noticias, análisis y escritos acerca del desafío que enfrentan familias que aprenden sin escuelas. Algunos de los artículos de esta revista abordan la preocupación acerca de que las escuelas reprimen la motivación, la creatividad e interfieren con el aprendizaje. El boletín en conjunto representó y aún representa un material valioso para aquellas personas, principalmente de Estados Unidos, que optan por este estilo de vida.¹³

Referente al pensamiento de Goodman, Kaminsky (2006) retoma sus principales obras, como *La mala educación obligatoria* y *La nueva reforma* (1976), para señalar sus contribuciones más relevantes, como lo es la crítica que elabora hacia la educación y que se condensa en lo que se

¹³ Para mayor referencia consultar la siguiente liga: <https://www.johnholtgws.com/growing-without-schooling-issue-archive>

denomina como un humanismo anárquico, refrendando con ello una alternativa a las agendas educativas. Por su parte, Hollowchak (2010), retoma las ideas de Goodman desde la perspectiva de la filosofía pedagógica y menciona lo desafortunado que resulta que rara vez se lean y discutan sus aportaciones en la actualidad, ya que tuvo mucho que decir sobre la práctica pedagógica. Además, refiere a su figura como una de las más controversiales y poco conocidas dentro del panorama de la desescolarización: su obra, en general, es un aporte a la manera de pensar formas alternativas de un sistema educacional.

En lo que corresponde a Illich, se debe mencionar que es el autor más citado y aludido por ser quien más teorizó respecto a la desescolarización, ya que, a lo largo de las décadas de los setenta, ochenta y noventa realizó múltiples aportaciones, precisiones y correcciones sobre el tema. De acuerdo con el mismo Reimer (1971)¹⁴, Illich y él comenzaron a debatir acerca de la pertinencia del sistema escolar a partir de la experiencia que compartieron en Puerto Rico, y esta discusión se extendería a lo largo de 15 años continuando sus argumentaciones.

Esta conversación entre Reimer e Illich se nutrió de los múltiples seminarios que se llevaron a cabo en el CIDOC, de hecho el mismo Illich (1971) menciona en la introducción de su libro *La sociedad desescolarizada* que sus reflexiones sobre el tema se fortalecieron con la participación de centenares de personas de todo el mundo que participaron en los encuentros, recordando particularmente a Salazar Bondy, Goodman y Fromm como personajes que contribuyeron de forma particular al planteamiento de la desescolarización.

Su obra se ha retomado desde entonces y se le ha calificado de diversas maneras. Carreño (2017) menciona que el tema de la desescolarización desde Illich se presenta como un tema de

¹⁴ Esta referencia aparece en el prefacio de su libro *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*.

reflexión, que en lo contemporáneo se aborda como “un fenómeno que rebasa el marco de las instituciones educativas y se instala en su periferia” (p. 562), esto se debe, principalmente, a lo que ya se ha señalado: su obra no se limitó a la escuela, sino que abarca globalmente a la sociedad industrial avanzada.

Desde otra perspectiva, Zúñiga (2003), en su trabajo titulado *Iván Illich: Hacia una desescolarización*, plantea una reflexión sobre este tema desde el carácter ideológico de la educación, donde afirma que “la escuela colabora como parte de todo un andamiaje ideológico que moldea a nuestra sociedad” (p.51); continuando con la posición de la educación como mercancía; para concluir argumentando la importancia de las aportaciones de Illich, sobre todo en la clarificación de conceptos sobre educación y escolarización, ya que es una posición que ayuda a conocer las fases ocultas que están presentes en cualquier proceso educativo institucional.

En este mismo orden de ideas, Valenzuela-Aguilera (2008) retoma el pensamiento de Illich por considerar valiosa su aportación a la comprensión de que el sistema educativo legitima la discriminación por medio de mantener privilegios a partir de una clasificación académica y de iniciar a los individuos en rituales de consumo.

Por otra parte, Jofré y Zaldívar (2016) retoman la extensa reflexión de Illich acerca de la desescolarización y plantean tres momentos clave para comprender a cabalidad su posición respecto a la desescolarización, ubicando el primer momento en la impresión del libro *La sociedad desescolarizada* (1971), en el cual habla acerca de la liberación de la escuela de las manos del Estado y propone posibles alternativas; el segundo momento se da posterior a este emblemático texto en el que Illich abona a sus reflexiones su creciente comprensión acerca de

cómo las funciones educativas estaban migrando de las escuelas y pasaban a instalarse en los espacios educativos alternativos que se comenzaron a crear a partir de su crítica al sistema educativo y en otras muchas esferas de la realidad social; por último identifican un tercer momento, mismo que representó un giro epistemológico y personal que se dio alrededor de los años ochenta, donde Illich ya no acepta la idea de una necesidad educativa y además reflexiona sobre la transición de la era de las herramientas a la era de los sistemas.¹⁵

Es evidente que los planteamientos de Illich son audaces y por lo mismo han sido sumamente criticados: entre los detractores a su propuesta se encuentra Nassif (1984), quien menciona que “la desescolarización no pasa de ser el fruto de una especulación intelectual que no ha producido una práctica real ni la ha encontrado para probar plenamente sus hipótesis.” (p.65)

En este mismo sentido, Fernández Enguita (2005), habla acerca de lo que denomina los límites de la crítica de Illich, mencionando que “la absolutización y unilateralización es su principal límite” (p. 134), ya que, de acuerdo a su análisis, proponer que cada quien se ocupe de su propio aprendizaje es disparatado, porque no existe otra alternativa global a estas instituciones que la desinstitucionalización, que en sus palabras representa “la destrucción de la sociedad” (p.135); concluye reconociendo que Illich colaboró de manera positiva a reflexionar sobre la dinámica opresiva inherente a la institución escolar, pero califica su obra de ucronía¹⁶, ya que la población no sabría prescindir de las instituciones.

Sin embargo, a pesar de lo valiosas que pueden resultar estas advertencias sobre los límites de

15 Estos tres momentos son claves para comprender la desescolarización, por lo que serán ampliamente retomados en otro apartado de esta investigación.

16 Ucronía: Reconstrucción histórica construida lógicamente que se basa en hechos posibles pero que no han sucedido realmente.

la desescolarización, la realidad nos muestra que existen jóvenes y familias que la llevan a la práctica, y que además se encuentran en la búsqueda de afianzar otras formas de aprender; por lo que negar su existencia y sus posibles aportaciones que se derivan de sus experiencias implicaría desprestigiar vivencias concretas que pueden contribuir a la comprensión de otras formas de aprender.¹⁷

Ante estas advertencias se hace necesario pensar la desescolarización desde la afirmación, es decir, desde sus posibilidades y no desde la constante comparación con la escuela como institución que captura el aprendizaje. Además, el posicionamiento de la desescolarización surge desde el metarrelato en el cual “las grandes ideologías políticas y religiosas que dieron sentido y legitimaron a las sociedades occidentales en los últimos siglos; el liberalismo, el socialismo [...] incluyendo las instituciones que tenían, llámense iglesias, partidos políticos, gobiernos o universidades, han desembocado en un vacío existencial.” (Almeida y Sánchez, 2014, p.39). Antes estos vacíos de sentido y de manera independiente a las instituciones, las personas van buscando soluciones y proponiendo vías de acción por medio de propuestas más locales o regionales, siendo la desescolarización uno de estos caminos que responde a sus búsquedas de aprender en entornos dignos y respetuosos.

Otra vertiente que analiza la propuesta de la desescolarización de Illich, que no se remite solo al campo de la escuela tradicional y que también menciona algunas de sus limitaciones, la realiza Hart (2001) desde su campo de trabajo: la Web (World Wide Web). Él menciona a lo largo de su artículo, *Desescolarización y la Web: Iván Illich 30 años después*, que este tema vino a defender lo impensable: librar al mundo de las escuelas, no obstante, su propuesta de un movimiento de

¹⁷ De hecho, la construcción de esta investigación parte del análisis de tres familias que aprenden sin escuelas, demostrando con esto que no solo es posible, sino que ya está sucediendo.

aprendizaje libre era limitado por las restricciones tecnológicas de la época en la que fue planteada esta teoría, adquiriendo un nuevo potencial en la actual anarquía global que representa la Web.

Al respecto, se vuelve pertinente señalar una pertinente aclaración que hacen Jofré y Zaldívar (2016) en su artículo llamado *La crítica tardía de Iván Illich a la sociedad desescolarizada: “estaba ladrando al árbol equivocado”*, en el cual mencionan que “los pedagogos contemporáneos que tratan de implementar sus ideas a menudo omiten considerar la totalidad de su obra y se enfocan en cambio en algunos momentos aislados de su trayectoria intelectual”(p.77). Por lo tanto, Carreño (2017) invita al lector a considerar que, los textos de Illich, “más que una propuesta alternativa a la escuela, constituyeron y constituyen un estímulo, un llamamiento a la imaginación pedagógica.” (p. 566) De considerar, además, la crítica radical de Illich a la mentalidad cibernética asociada con las nuevas tecnologías.

A pesar de las diversas vertientes que presentan los trabajos de reflexión de cada uno de los teóricos de la desescolarización, que responden a los distintos focos de análisis que tuvieron, se puede afirmar que los cuatro convergen en la apertura de horizontes y expansión de posibilidades del aprendizaje más allá de las escuelas y su entramado institucional.

Para cerrar este apartado se retoma una reflexión de Zaldívar (2013, p. 33-34):

El contexto pedagógico, político, cultural y social en el que Holt [Illich, Reimer y Goodman] publicaron sus más afamados trabajos críticos con las instituciones educativas ha cambiado. [...] La desconfianza respecto al bien intrínseco del proceso educativo se hace cada vez más presente en espacios que rechazan las fórmulas institucionalizadas de enseñanza-aprendizaje. Entrando el siglo XXI amplios sectores de la sociedad aceptan que más allá de los modelos educativos institucionalizados se abre un espectro de posibilidades que permiten a los individuos iniciarse en

la búsqueda de un camino personal por el cual conducir su existencia. Así, al mismo tiempo que los sólidos referentes y sus modernas instituciones están perdiendo autoridad en el imaginario social y pedagógico del presente, no son pocas las iniciativas que indagan en espacios y procesos que ayuden a quien se inicia en el aprendizaje a desarrollar su inteligencia sin agravios ni comparativos, ni fines o competencias pedagógicas definidas.

1.2.1.-La desescolarización desde la academia

Como ya se ha mencionado, la búsqueda por vías distintas a la escolarización para aprender es un camino que se ha recorrido desde los sesenta del siglo pasado, época en la que se hizo evidente la ineficiencia de estructuras políticas oficiales e instituciones para dar respuesta a las necesidades generales de la población y, desde esta ruptura entre el Estado y los esfuerzos locales, autónomos y comunitarios, han existido diversas propuestas para llevar a cabo una vida sin escuelas.

Para poder entablar un diálogo con estas vertientes se proponen las siguientes preguntas que surgen de Zaldívar: “¿Qué alternativas pueden articularse una vez que se está constatando que las instituciones escolares están perdiendo su credibilidad? ¿Qué posibilidades existen de organizar espacios de aprendizaje que se desmarquen en lo sustancial de las dinámicas establecidas por los grandes sistemas institucionales? y ¿Cómo combatir la obligatoriedad de los sistemas educativos oficiales y abrir espacios donde el interés individual sea el eje que motive la acción?” (2014, p.47)

La respuesta a estos cuestionamientos serán importantes directrices de esta investigación, así que se irán resolviendo a lo largo de los siguientes capítulos y serán retomados conforme vaya siendo pertinente: a fin de avanzar y no dejar en el aire estos vitales cuestionamientos se da pauta a comprender que entre los caminos que buscan dar cauce a estas reflexiones se encuentra la

desescolarización (*deschooling*)¹⁸, misma que da impulso a otras propuestas como el *homeschooling* (escuela en casa), *unschooling* (aprendizaje sin escuelas), *worldschooling* (el mundo como escuela), entre otras alternativas que pretenden construir entornos de aprendizaje no directivos.

En la búsqueda de artículos científicos que aborden de manera específica a la desescolarización como una práctica de aprendizaje se identificó una limitante: el tema no se aborda en revistas científicas de América Latina, por lo que se extendió la búsqueda hacia España, ahí fue posible identificar diversos artículos que entablan un análisis teórico, mismos que se retomaron en el apartado anterior. De igual manera se pudieron localizar revistas de Estados Unidos que abordan la desescolarización desde una reflexión sobre sus posibilidades y pertinencia.

Por lo tanto, es necesario ampliar la exploración de información, considerada científica, hacia las posibilidades de aprender fuera de la escuela y que derivan del propio proceso de desescolarización: *unschooling* y el *homeschooling*.

El abordaje sobre procesos de aprendizaje relacionados con estas prácticas fue retomado en revistas científicas de diversas regiones, incluyendo a América Latina, sobre todo en lo referente al *homeschooling*, por lo que se retomaron ambas prácticas con la finalidad de encontrar elementos que contribuyan a la comprensión del desplazamiento de la escuela como el único espacio posible para aprender.

¹⁸ A partir de lo que se ha analizado se puede interpretar que la desescolarización es un detonador de otros movimientos de aprendizaje que prescinden de la escuela, a lo largo de la investigación se irá sosteniendo esta afirmación.

El *homeschooling*, tal como su nombre lo indica, implica una educación en casa que conlleva, en palabras de Morrison (2007), un verdadero respeto por la individualidad y una manera en la que los niños pueden descubrir su propio significado de vida, surge de “los profundos cambios en las familias, el avance de tecnologías, la violencia y la oferta de medios como transmisores de conocimientos que nos empujan a reconsiderar las propuestas de las escuela presencial y tradicional.” (Exeni, 2015, p.3). Además, “cabe destacar que la práctica del *homeschooling* es, entrando en el siglo XXI, una opción pedagógica que no sólo tiene presencia en casi todos los países de occidente, sino que cuenta con millones de familias que han optado por esta opción [...] para la educación de sus hijos.” (Zaldívar, 2012, p.43)

La educación en casa rompe con la estructura escolar y con el currículo homogéneo dando paso a una metodología acorde a los intereses de cada niño y niña, además se promueve como una alternativa que examina y genera una reflexión crítica hacia la escolarización. Sin embargo, esta variante de educación sin escuela bien puede inscribirse dentro de la educación no formal ya que sale del salón de clase, pero sigue usando guías metodológicas que pueden ser convencionales (en el caso de las familias que siguen el mismo currículo de la SEP, pero en casa) o guías de currículos extranjeros basadas en pedagogías como las de Waldorf o Montessori que se compran por paquetes, según el grado escolar en el que debería ir el infante.

Es decir, la educación en casa o *homeschooling* sigue reproduciendo un método de aprendizaje determinado principalmente por los adultos que acompañan al niño, con cierta flexibilidad de adaptación en horarios y buscando alcanzar ciertos objetivos en negociación con las condiciones de aprendizaje del niño, pero continúa vigente la idea de que existe un aprendizaje que se debe alcanzar en un momento determinado y en cierta etapa de la vida.

Por lo tanto, para los fines de esta investigación, se considera que la educación en casa no abarca el panorama de aquellos padres y madres que deciden prescindir de la escuela por un profundo respeto y confianza en que sus hijos e hijas pueden seguir en libertad un ritmo distinto de aprendizaje determinado por lo que ellos desean saber; no obstante es importante retomar el surgimiento de este proceso ya que comienza a generar rupturas en la concepción de que solo se puede aprender dentro de la escuela.

Esto da pie a explorar la siguiente variante de aprendizaje denominada *unschooling*, que también implica salirse de la educación escolarizada, pero con la característica de no seguir ningún currículo determinado, en su lugar se atiende lo que el niño o niña desea aprender, en palabras de Zaldívar, “el *unschooling* se diferencia del *homeschooling* en que no se conforma con sacar a los niños de la escuela, sino que, yendo un paso más allá, intenta romper con los procesos educativos planificados propios de las instituciones escolares. Quienes participan de esta corriente rechazan organizar el aprendizaje por edades, seguir currículos diseñados de antemano, utilizar libros de texto o depender de maestros profesionales.” (2012, p.43).

En este sentido hay estudios que reflejan lo que se lleva a cabo en familias orientadas hacia una cosmovisión centrada en el aprendizaje democrático como el que describe Ricci (2011), en el cual las reglas se crean a través de la comunidad y pueden ser cambiadas según sea la conveniencia de todos, eliminando el sentido de competir por ser el más listo y con ello el estrés que esto implica; además, este proceso está fundamentado en el amor, la confianza, el respeto, el cuidado y la compasión. Complementando todo lo anterior con un principio básico: “el aprendizaje sucede todo el tiempo, el aprendizaje sucede de forma natural [...] cuando los aprendices están listos y motivados para hacerlo” (Ricci, 2011, p.47).

Por otra parte, la práctica del *unschooling* se ha ido expandiendo. Bader (2018) aborda algunas de las razones por las cuales las familias se están planteando cada vez más la alternativa de que sus hijos e hijas aprendan fuera de la escuela. Una de ellas es el hecho de que las escuelas convencionales no favorecen la sana interacción entre niños con diferentes habilidades e intereses, ya sea por alguna discapacidad o por el simple hecho de querer aprender otras cosas de las que se establecen en el plan de estudios. La frustración que esto genera en la familia promueve la búsqueda de otras posibilidades y oportunidades de aprender.

De esta manera, se hace evidente que el planteamiento del *unschooling* se acerca más al objetivo de esta investigación, es decir, a la comprensión de la experiencia de vida de familias que deciden conscientemente salir de las instituciones escolarizadas para acceder a otras vías de aprendizaje, que se enmarquen en un proceso de libertad y dignidad para todos y todas.

Ahora bien, cabe mencionar que este camino sigue remitiendo hacia un planteamiento únicamente pedagógico, por lo tanto, el término más certero para nombrar la vertiente de aprendizaje que se retomará a lo largo de este proyecto es la desescolarización, que funge más como una apuesta política, que no excluye lo pedagógico, pero que repercute en otras áreas de la vida.

De esta manera, se hace necesario identificar si la desescolarización, como proceso de aprendizaje y de vida, se ha abordado en artículos que retratan su posibilidad práctica, y en esta indagación es posible localizar la aportación de Esteva (2014), que relata en su artículo, *La libertad de aprender*, la experiencia concreta de un espacio de aprendizaje en libertad llamado Universidad de la Tierra en Oaxaca que opera sin grados, sin currículos, diplomas ni maestros, con la finalidad de facilitar el aprendizaje y la reflexión. Aunque esta experiencia surge de un

contexto específico que pretende dar forma práctica a la crítica radical del régimen educativo formulado en 1997 por los pueblos indios en Oaxaca, retoma el pensamiento de Iván Illich sobre la necesidad de abandonar la premisa central de la educación, acerca de que es universalmente necesaria para dar paso a la construcción de un espacio autónomo y abierto donde la posibilidad de aprender se realice desde el gozo y la libertad.

Con esta última aportación, se hace notorio que la desescolarización transita desde una elaboración teórica y académica para colarse hacia la práctica concreta de diversos grupos de personas y familias que están en búsqueda de otros caminos de aprendizaje y de vida. Debido a lo anterior, es importante extender la comprensión de este tema retomando la mirada de quienes lo están llevando a la práctica, ya que, desde sus aportaciones es posible identificar claves que posibiliten el abordaje de esta investigación.

Para concluir este apartado, es indispensable señalar que en la investigación hemerográfica sobre la desescolarización se identifica una particularidad digna de ser mencionada: las referencias de artículos en revistas indexadas no son abundantes, en contraste, existen múltiples referencias de lo que es la desescolarización en blogs, páginas web, artículos de revistas on-line o medios de circulación libre, libros de editoriales independientes y reseñas de familias que han explorado esta alternativa de aprendizaje y que han compartido su experiencia por medio de videos o escritos. Esto hace evidente la necesidad de una profunda reflexión acerca del porqué de esta proliferación de información al margen de medios oficiales: esta intención meditativa se realizará de forma permanente a través de los siguientes capítulos.

1.2.2.-La desescolarización desde lo cotidiano

Para comprender y generar nuevos conocimientos sobre la desescolarización no es suficiente limitarse a comprender el tema desde la teoría, es indispensable dialogar con la realidad que se pretende analizar para sentirla y comprenderla desde la raíz; de esta manera se puede tener la posibilidad de acceder a una perspectiva viva y no solo a un punto de vista que procede de un aparato teórico y abstracto.

Es así que nos encontramos en un momento que recupera las propuestas e ideas sobre otras formas de aprender que provienen de los años sesenta y setenta, pero sin retomarlas de manera literal, sino complementando esta valiosa información con las reflexiones actuales sobre la necesidad de ir más allá de la escuela. Las razones que motivaron a los primeros autores como Reimer e Illich a plantear que las instituciones educativas no estaban siendo el nicho de conocimiento y oportunidades para todos han evolucionado, ya no son las mismas que se estaban viviendo en este momento; ahora su pensamiento nutre el panorama actual y se va tejiendo con las experiencias de múltiples familias alrededor del mundo que toman la decisión de prescindir de estas instituciones.

Por todo esto, habitamos un momento privilegiado para analizar y comprender el alcance y pertinencia de los planteamientos sobre la desescolarización, iniciando con la luz que aporta la producción teórica que ha existido desde los años sesenta hasta nuestros días y complementando este conocimiento con las vivencias concretas de niños, niñas, jóvenes, madres y padres que han elegido la autonomía para aprender como camino hacia la dignidad y la libertad.

Por este motivo, en este apartado se analiza la producción bibliográfica que se puede localizar en diversos espacios de difusión como: la Web, la biblioteca de Unitierra Oaxaca¹⁹ y espacios de distribución de editoriales independientes, que surgen directamente de aquellas personas que experimentan en lo cotidiano una vida desescolarizada.

Antes de proseguir, es adecuado acotar que la acción y producción de jóvenes, madres y padres desescolarizados, se inscribe en una red de sujetos colectivos que Raquel Gutiérrez define como “una multiplicidad de mundos de vida humana que pueblan y generan un mundo bajo pautas diversas de respeto, colaboración, dignidad, cariño y reciprocidad, no plenamente sujetos a las lógicas de acumulación del capital aunque agredidos y muchas veces agobiados por ellas” (2011, p.13). Es decir, las siguientes referencias a las que se hará alusión, provienen de personajes politizados que tienen el objetivo de difundir nuevas formas de concebir el proceso de aprendizaje y con ello pretenden colaborar a generar otras pautas que permitan a más jóvenes y familias experimentar la construcción de espacios de aprendizajes.

En este sentido, Monié y Roja, coordinadoras del libro *Más allá de la escuela, historias de aprendizaje en libertad*, afirman que “actualmente hay muchas familias en todo el mundo que educan fuera de la escuela y desde siempre ha habido quienes se resistieron a ella, ejerciendo su capacidad de aprender de distintas maneras.” (2018, p.9) Por lo que ellas recopilaron las experiencias de madres, padres y jóvenes de diversas partes del mundo (Argentina, México, Brasil, España, entre otros) que aprenden sin escuelas, con la intención de dar a conocer cómo se

19 En el proceso de construcción de esta tesis, la autora realizó una estancia de investigación en la Universidad de la Tierra en Oaxaca y la Universidad de la Tierra en Huitzo, siendo fundamental para la localización de materiales bibliográficos de editoriales independientes sobre el tema de desescolarización, desde la perspectiva de quienes viven este proceso de vida. Además, la autora pudo generar conexiones directas con personajes que se encuentran actualmente en la producción y elaboración de nuevos materiales que ayuden a la difusión de la posibilidad de aprender sin escuelas.

vive desde la desescolarización y la renuncia a las instituciones educativas, complementando estas aportaciones con la reflexión de intelectuales como Raúl Zibechi, Gustavo Esteva y Grimaldo Rengifo, con la intención de “crear puentes entre quienes ya están ejerciendo su libertad de aprender, viviendo sus procesos de aprendizaje cotidiano, en familia, en comunidad, más allá de la escuela, y quienes aún están en la búsqueda de alternativas más acordes a sus intuiciones e intenciones de vida.” (p. 9)

Probablemente, el libro recién mencionado es el primero que surge en América Latina con una estructura de construcción colectiva; aunque no es el primero en su tipo, previamente fue publicado un libro similar en Estados Unidos llamado *Everywhere all the time: A new deschooling reader* de Matt Hern en 2008, quien a partir de su interés por conocer más sobre la desescolarización se aventura a localizar lecturas que le ayuden a comprender la propuesta de aprender sin escuelas. La dificultad que experimentó para encontrar información lo motivó a fundar una revista llamada *A Deschooling Reader: Alternatives, Analysis, and Ideas for Doing Things Better*. Los logros de esta revista se sumaron al libro, ya que, se recopilaron artículos publicados en la revista en una compilación más extensa junto con extractos de libros de autores que abordan este tema como: Iván Illich, John Holt y John Taylor Gatto, entre otros. Estas reflexiones que elaboran académicos e intelectuales, y que abordan la importancia de generar, construir y ejercer otras formas de aprender, conforman un compendio de lecturas que abonan a la comprensión de este tema.

A estos ejercicios de recopilación se suman las aportaciones que han realizado en particular jóvenes, madres y padres de familias que se inscriben en las alternativas a la educación, ya sea desde el *unschooling* o la desescolarización.

Entre ellos, se pueden encontrar varios ensayos de Yvonne Laborda (s/a), una madre española que aboga por lo que ella denomina “crianza consciente” y que se remite a la necesidad de expandir nuestra comprensión sobre el proceso de aprendizaje para dar paso a una actitud que permita la libre determinación de los niños y niñas por lo que desean y necesitan aprender, siendo fundamental en este camino la desescolarización mental de los padres. Es decir, que es necesario que los padres y las madres expandan su horizonte asumiendo que “la enseñanza escolar y académica no es la única forma que tienen los niños y niñas de aprender” (p.18), dando con ello una apertura a la confianza que permita que surja la motivación intrínseca, la curiosidad, el interés y la necesidad por aprender.

En este mismo orden de ideas, Dayna Martin escribió el libro *Radical Unschooling. A revolution has begun* (2016) y actualmente salió a la venta el libro *Raising Rebels* (2019) disponible por el momento en inglés, en los cuales relata su experiencia como madre cuyos hijos e hijas nunca han asistido a la escuela. Como mujer, se convirtió en portavoz de este estilo de vida, ya que ha participado en múltiples programas de radio, televisión y ha asistido a diversos foros a lo largo del mundo compartiendo su visión y fomentando el aprendizaje en libertad, siendo uno de sus principales motivos el hecho de que:

En nuestra cultura, las escuelas y la educación van primero, antes que la familia, la diversión, la felicidad y el seguir nuestros propios intereses. Los niños están viviendo los programas de otras personas y eso es triste. Nuestra visión cultural es que siempre se estén preparando para el futuro, ¡siempre preparándose para vivir, en lugar de vivir ahora! (p. 27)

Por otra parte, Anna Drawog es otra de las mujeres madres que han compartido su experiencia por medio de un artículo que en su versión para difusión escrita se nombra *Notas sobre el*

Aprendizaje Autónomo desde la Complacencia, pero cuyo título original fue *De certezas, terremoto y miga de pan. ¿Desarrollar o Arrollar?*, y que fue dado a conocer por medio de una ponencia en el 4o Congreso Internacional sobre Educación sin Escuela, Autoaprendizaje Colaborativo, Educación en Familia y Modelos de Escuelas Flexibles en la Universidad Nacional de Colombia en 2014.

De la misma manera, Casilda Rodrigañez, una mujer española fundadora de la Asociación antipatriarcal, ha escrito varios libros y artículos sobre parto y maternidad, donde aborda el problema fundamental que se vive en sociedades capitalistas donde lo mercantil está sobre nuestro bienestar desde el nacimiento y las problemáticas que giran en torno a este problema primario; en su libro *La represión del deseo materno y la génesis del estado de sumisión inconsciente*, publicado en 2008, considera algunas cuestiones sobre el aprendizaje de la siguiente manera:

La complacencia es la verdadera vía del aprendizaje, la que respeta y da satisfacción a la curiosidad del niño o de la niña. Esta curiosidad crece exponencialmente a medida que se satisface, y entonces se acrecienta la búsqueda por el conocimiento y se multiplica el esfuerzo y la dedicación al estudio. La situación actual del o de la estudiante es esperpéntica²⁰ por lo alejada que está de lo que podría ser de un sistema de aprendizaje respetuoso con los jóvenes seres humanos.

Asimismo, André Stern comparte su experiencia como un niño que nunca asistió a un sistema escolarizado en el libro *...und ich war nie in der Schule*, traducido al español en 2013 como *Yo nunca fui a la escuela*, Stern relata su infancia y expone elementos fundamentales que permiten al lector formarse una idea de lo que implica vivir inmerso en el juego, experimentando y

²⁰ Grotesco, absurdo y está alejado de lo convencional, el orden o la realidad.

ocupando sus horas en aquello que le interesaba de forma espontánea, sin imposiciones externas de ningún tipo, además de contar con la confianza en sus capacidades de auto-aprendizaje. Él mismo se presenta como padre, esposo, músico, compositor, escritor, conferencista y periodista. Es hijo de Arno Stern, quien fundó el laboratorio de observación y de preservación de las disposiciones espontáneas del niño en París, Francia.

Esta labor de difusión sobre el aprendizaje libre, que inició con la publicación de su libro autobiográfico, se ha extendido hasta la fecha, y a su faceta de niño desescolarizado se añadió el de ser ahora un padre que continúa en la misma línea de aprendizaje; sus hijos en la actualidad tampoco han asistido a colegios y esto lo motivó a unirse con expertos, tales como el Dr. Gerald Hüther para dar mayores argumentos a sus planteamientos; de este esfuerzo intelectual derivó lo que él mismo denomina como *ecología de la educación* y que explica de la siguiente manera:

Para mí es una cuestión de actitud, colocarse en una actitud nueva que parta del niño, que es lo que hicieron mis padres. No partieron de una idea, un método, un método alternativo, no es un método alternativo, *es una alternativa a los métodos*. Y esa idea es justo a lo que yo llamo ecología de la educación: partir del niño y a partir del momento en que uno parte del niño todo será para cada uno diferente y será cada niño el que te enseña el camino. (Stern, s/a, p.10)²¹

La intención al contextualizar con tal precisión el origen, publicación y foros en los cuales han sido expuestas las aportaciones de los jóvenes, las mujeres madres y algunos padres que comparten su experiencia de ser parte de familias desescolarizadas, es hacer evidente que este tema transita en diversos espacios formales, informales e incluso académicos, representando de esta manera la apropiación de un concepto que en un inicio fue teórico y que posteriormente la

21 Extracto de la entrevista que realizaron a André Stern para el documental *Imagine Elephants*. Una experiencia sobre el aprendizaje y la infancia en https://www.youtube.com/watch?v=-Y_IQNJPE6s&t=534s, y que se retoma en su versión escrita en el libro *Juego Libre* de la editorial independiente Libritos Caranday.

gente común lo ha ido incorporando a sus formas de vida, imprimiendo con ello su propios horizontes y objetivos, además de contribuir en “el contexto de transformaciones sistemáticas y civilizadoras de gran envergadura, inéditas por sus características demográficas y planetarias.” (Almeida y Sánchez, 2014, p. 31)

A esta labor de difusión que los jóvenes, madres y padres involucrados en procesos de desescolarización realizan al escribir y publicar sus experiencias, se suma la creación de comunidades virtuales de aprendizaje colaborativo y apoyo mutuo en forma de blogs, páginas web y grupos de conversación que mantienen lazos de comunicación constante. Estos espacios virtuales representan un soporte para las múltiples familias que buscan información y respaldo ante la elección de vivir sin escuelas.

El surgimiento de estos espacios en la Web, responden a lo que Almeida y Sánchez nombran como “la posibilidad de una comunicación instantánea *on-line* [...] que ha generado no sólo nuevas formas de comunicación sino nuevas formas de pertenencia, de identificación, en suma, de lazos sociales.” (2014, p.50). Al respecto, Moreno y Suárez abonan a la comprensión de estas nuevas formas de relación al retomar un concepto de Howard Rheingold: comunidades virtuales, que son agregaciones sociales que emergen de la red cuando un número suficiente de personas entablan discusiones públicas durante un tiempo lo suficientemente largo, con suficiente sentimiento humano, para formar redes de relaciones personales en el ciberespacio (2010). De esta forma, nuevos foros se abren a la posibilidad de discutir, analizar, comprender y difundir lo que es la desescolarización.

1.2.3.-Consideraciones finales de este apartado

Para este apartado en especial, en el que se ubican las múltiples maneras en las que se ha ido pensado el tema de la desescolarización a lo largo del tiempo, es de vital importancia poner en perspectiva las diversas formas de construcción y difusión del conocimiento, de tal manera que identificar la producción teórica, el análisis desde la academia, desde los intelectuales y la producción de la gente común que experimenta día a día el aprender sin escuela, permite comprender ampliamente lo que es y lo que significa la desescolarización en un sentido amplio e incluyente.

Además, esta manera de abordar la construcción de conocimiento sobre la desescolarización, intercalando los saberes que se generan desde el pensamiento hasta la acción, responde a uno de los principales intereses de este proyecto de investigación, el cual es: identificar a la desescolarización como un proceso en continuo movimiento, que al ser apropiado por jóvenes y familias va adquiriendo ciertas características que lo van dotando de nuevas perspectivas.

Para dicho fin, se mantendrá como orientación la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las motivaciones personales, sociales, políticas, económicas y pedagógicas de las familias que deciden renunciar a los servicios educativos escolarizados, tanto oficiales como alternativos, para la formación de sus hijas e hijos?

2.-Marco Teórico

2.1.-Pautas para comprender la desescolarización

Este segundo capítulo tiene el objetivo de responder a las siguientes interrogantes: ¿qué es la desescolarización?, ¿por qué se plantea como una alternativa a la educación?, ¿en qué medida la desescolarización puede ser una postura política?, ¿existe otra manera de aprender independiente

del sistema educativo? y ¿qué tan necesaria es la comunidad para hacer posible la desescolarización?

En este primer apartado se propone definir una ruta de comprensión que permita ir develando lo que implica la desescolarización, para lo cual se realiza un recorrido histórico sobre la gestación y evolución de este concepto con el fin de brindar un referente teórico que enmarque el desarrollo de esta investigación. Para este fin se retomarán en un principio a los pensadores pioneros que se consideran claves en esta corriente de pensamiento: Everett Reimer (1910-1998), Iván Illich (1926-2002), John Holt (1923-1985) y Paul Goodman (1911-1972).

Como se mencionó anteriormente, se hará énfasis en las aportaciones de Iván Illich ya que, dialogar con sus reflexiones hoy en día cobra nuevos significados que parten:

...desde comienzos del siglo veintiuno por un renovado interés por la crítica a la escolarización expuesta por él a comienzos de los 70. Esto se debe a la búsqueda de nuevos marcos de referencia en la pedagogía crítica por parte de educadores comprometidos [...] y aquellos que rechazan la escolarización. (Jofré y Zaldívar, 2016, p.66), Además de la “extraordinaria actualidad de su pensamiento y su importancia para un análisis profundo de la crisis (educativa) actual. (Zanchetta, 2012, p.142-143)

2.1.1.-Desescolarización: más allá de las instituciones escolarizadas

Para comenzar es importante recordar que las reflexiones de Illich sobre la desescolarización se mantuvieron a lo largo de toda su vida, y por lo tanto tuvieron giros epistemológicos conforme fue profundizando en su interpretación de este tema. Como ya se había mencionado, en el artículo *La crítica tardía de Iván Illich a la sociedad desescolarizada: “estaba ladrando al árbol equivocado”* publicado en 2016, Jofré y Zaldívar logran identificar tres momentos que representan las claves para comprender los cambios que el mismo Illich señaló en su trayectoria

intelectual. Esta evolución de sus planteamientos se irá retomando y explicando a profundidad lo largo de este apartado.

El primero de estos momentos corresponde a la idea de Illich sobre la educación y se incluye en uno de sus libros más representativos titulado *La sociedad desescolarizada* (1971a), que es precisamente en el cual surge el término “desescolarización” y cuya tesis central versa en torno a la imposibilidad de brindar una educación universal por medio de la escolarización y la necesaria apertura de “tramas educacionales que aumenten la oportunidad para que cada cual transforme cada momento de su vida en un momento de aprendizaje, de compartir, de interesarse.” (Illich, 1971a) Además de posicionar “la escolaridad como un falso servicio público que priva a las personas de aprender.” (Bardolet, 2003, p.82)

En este libro Illich “articula una crítica radical a las escuelas y a la idea de progreso, demanda la urgente necesidad de liberar a la educación del monopolio de la escolaridad, y propone caminos y acciones para trabajar en pos de un mundo sin escuelas” (Jofré y Zaldívar, 2016, p. 73) En este punto es relevante mencionar que Illich, en diversas ocasiones, señaló su inconformidad en diversos artículos como en *The Alternative of Schooling* y en *After Deschooling What?*, publicados en la revista *Social Policy* en 1971, respecto al título del libro por la confusión que causaba el concepto desescolarización, ya que su intención no era terminar con la escolarización sino liberar la educación, liberarla del Estado para mudar el control a movimientos comunitarios de base. (Illich, 1971b y 1971c)

Por otro lado, se reitera que el origen del libro tiene precedente en los seminarios del CIDOC²², lugar que fue considerado un hervidero de pensamiento radical por ser un “espacio de pensamientos y estudios políticos, económicos, culturales, religiosos, sociales y pedagógicos, [...], además de ser un lugar de discusiones y encuentros, sin currículum, sin grados, ni certificados. [...] (El Rebozo, 2012, p.290)²³

Lo anteriormente dicho indica con claridad la importancia del CIDOC en la construcción de elementos teóricos que permitieron elaborar una primera crítica hacia el aparato escolar, Jean Robert y Javier Sicilia afirman que el periodo en el que funcionó el CIDOC se dio en:

...tiempos de emergencia intelectual, en los seminarios y en los escritos de Illich se elaboraron conceptos de los cuales algunos se han vuelto del dominio público: la contraproductividad, el monopolio radical, la colonización del sector informal, la convivencialidad, [...] se trataba de construir una caja de herramientas intelectuales para los grandes debates maduros de fin de siglo (2001)

De tal manera que este primer libro (*La sociedad desescolarizada*) y los seminarios que se llevaban a cabo en el CIDOC, conformaron los primeros esbozos que elabora Illich sobre la creciente dependencia de la sociedad hacia la escuela, bajo la premisa de obtener conocimiento legítimo y una formación pertinente del mundo. (1971)

22 El CIDOC, fundado en 1968, además de ser el espacio donde se gestó el libro *La sociedad desescolarizada*, también fue el lugar “donde se proyectaron las dos principales corrientes de la pedagogía crítica del siglo XX: la pedagogía de la liberación, con Paulo Freire y Salazar Bondy a la cabeza y la pedagogía crítica radical norteamericana, con John Holt, Paul Goodman y Everett Reimer como sus más fuertes representantes.” (El Rebozo, 2016, p. 292)

23 “La primera versión de *La sociedad desescolarizada* se publicó en México en la colección CIDOC Cuadernos en septiembre de 1970 bajo el título *The Dawn of Epimethean Man and Other Essays*. El volumen contiene los primeros capítulos de los que más tarde sería publicado como la primera edición de *La sociedad desescolarizada*.” (Jofré y Zaldívar, 2016, p.67)

Los postulados de este primer libro, se unen al pensamiento de Everett Reimer, a quien Illich consideraba un precursor de las ideas sobre desescolarización y que participó en los seminarios del CIDOC. Reimer señala en su libro *La Escuela ha Muerto. Alternativas en materia de educación* escrito en 1971, que su reflexión se elabora a la par de la conversación que mantuvo con Illich a lo largo de quince años, con “quien comenzamos un estudio sistemático del dilema y las posibles soluciones sobre la imposibilidad de América Hispana de costear escuelas para todos los niños.” (Reimer, 1971 p.10) Tal fin era imposible:

Salvo que se prescindiera totalmente de los estándares académicos, las escuelas no pueden jamás mantener a los niños pobres durante tanto tiempo como a los ricos; y a menos que inviertan la relación de gastos que siempre ha caracterizado a la escolarización, las escuelas siempre gastarán más en los niveles superiores que en los inferiores. (Ibid, p.20)²⁴

Ambos pensadores realizaban sus reflexiones en un momento de desencanto que en los países industrializados se hizo patente con respecto a la educación y con el declinar del optimismo en relación a la institución escolar como gestora de igualdad, comprobando que los esfuerzos por la democratización de la enseñanza realizados no habían dado los resultados esperados (Carreño, 2017).

Se mostraba así que la escuela no solo estaba fallando en su pretensión de brindar educación a todos en igualdad de oportunidades, sino que era una empresa imposible de llevar a cabo y era generadora de desigualdad. Al respecto, Reimer afirma lo siguiente:

24 Este hecho se ha tratado de revertir por medio de diversas políticas educativas, retomando en su agenda la necesidad de distribuir el gasto educativo entre los sectores más vulnerables. Autores como Amartya Sen y Katarina Tomasevsky han contribuido a generar una reflexión importante al respecto. Para mayor información, consultar los siguientes documentos: Pérez, L. P. (1999). Amartya Sen y la economía del bienestar. *Estudios Económicos*, 3-32, y Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación, *Revista iidh*, 40, 341-388.

Se supone que las escuelas están para educar, esa es su ideología y su fin público, hasta hace poco pasaron sin ser cuestionadas, pero de manera creciente, las escuelas de todas las naciones, de todos los tipos y de todos los niveles se caracterizaban por reunir cuatro funciones sociales distintas: la de custodia, la de selección del papel social, la doctrinaria y la educativa. [...] La combinación de estas funciones hace de ella un instrumento de control social eficaz.” (1971, p. 31)

Este discurso sobre la incompetencia de la escuela fue compartido por otros personajes de la época tales como John Holt y Paul Goodman. Todos ellos, a lo largo de las décadas de los sesenta y setenta, mantuvieron un debate constante sobre las limitaciones de las escuelas y posibles caminos a seguir, de tal manera que “con ellos surgió con fuerza un movimiento de crítica a la escuela, que en términos resumidos llamaba a eliminar el sistema escolar, principalmente por estar al servicio de los intereses y valores de la sociedad capitalista.” (Castillo, 2013, p.97)

Al respecto, Goodman suma y amplía este posicionamiento en su libro *La Nueva Reforma. Un Nuevo Manifiesto Anarquista*, publicado en 1971, en el cual sostiene que “en los países avanzados, una causa importante - quizá la principal - de alienación de los jóvenes han sido los propios sistemas educativos, [...] ya que son coercitivos por naturaleza.” (p.83) Estas críticas se unen a las de John Holt en su libro *Instead of Education* (1976), en el cual elabora un severo análisis respecto a la educación y sus implicaciones negativas, proponiendo otras vías de aprendizaje libres de espacios escolarizados.

Ambos autores son considerados como parte de una crítica pedagógica radical que busca contribuir al proceso de toma de conciencia sobre la realidad política y las injusticias sociales y económicas de su época, con la intención de liberar importantes sectores de la población de

situaciones de dominación (Jofré y Zaldívar, 2016), siendo el ámbito educativo uno de los principales en ser transformado.

En un sentido más amplio, los cuatro pensadores coinciden en “la articulación de una teoría de rechazo a cualquier institución que menoscabara la legítima libertad de los individuos [...] para abrir los horizontes y expandir las posibilidades de aprendizaje más allá del cerrado mundo de las escuelas y su entramado institucional.” (Zaldívar y Laudo, 2017, p. 42)

2.1.2.-Desescolarizar la cultura y currículum oculto

El segundo momento que determinó el pensamiento de Illich acerca de la desescolarización, en palabras de Jofré y Zaldívar:

Se presenta en los cinco años posteriores a la publicación de *La Sociedad Desescolarizada*, cuando se da cuenta que liberar a la educación del monopolio del estado no sería suficiente, ya que el estado y la moderna sociedad industrial tienen una variedad de herramientas diseñadas con el objeto de alinear el pensamiento con la ideología dominante. (2016, p.73)

De tal manera que, a partir de 1978, Illich precisa algunos de sus planteamientos en un ensayo titulado *In Lieu of Education*, en el libro *Toward a History of Needs*, donde plantea que su intención es hacer énfasis en la necesidad de desescolarizar la cultura, resaltando la necesidad de crear nuevas relaciones entre los seres humanos y el ambiente, siendo indispensable para tal fin el dismantelar ciertas estructuras de pensamiento que se pueden replicar a pesar de no estar en una escuela pública y que pueden colarse en espacios creados con la finalidad de promover el aprendizaje libre, que sin embargo, perpetúan un pensamiento escolarizado.

Ante esta posibilidad, se puede comprender que la desescolarización, “no significaba la destrucción de las escuelas, sino el rechazo al estatus profesional del oficio de enseñar y del

proceso que envolvía el aprendizaje como elemento de la educación moderna.” (Zaldívar, 2014, p.46) El mismo Illich sostuvo este planteamiento al afirmar lo siguiente:

Mayormente, gracias a la ayuda de mi amigo y colega Wolfgang Sachs, llegué a comprender que la función educativa ya está migrando de las escuelas, y que otras formas de aprendizaje obligatorio serían institucionalizadas de manera creciente en la sociedad moderna. Serían obligatorias no por ley, sino por medio de otros trucos, como el hacerles pagar a la gente inmensas sumas de dinero para enseñarles [...] cómo ser más sensibles, cómo saber más acerca de las vitaminas que necesitan, cómo jugar determinados juegos, etc. Este discurso de aprendizaje continuo y la necesidad de aprendizaje ha contaminado totalmente la sociedad y no solo a las escuelas, con la peste de la educación. (Illich, 1995, p.viii)

Ante dicha postura, es pertinente retomar una de las advertencias que hizo Illich para evitar que esto suceda, y se refiere a considerar lo que él definió como el currículum oculto, de acuerdo a su artículo *Desescolarizando nuestras vidas* (1995) se sintetiza en las siguientes creencias:

- A) Solo a través de la escuela el individuo podrá prepararse para la vida en la sociedad.
- B) Lo que no se enseña en la escuela no tiene valor.
- C) Lo que se aprende fuera de la escuela no vale la pena.
- D) La institución educativa es la autoridad para definir cuáles actividades son las que se considera “educación” legítima.
- E) La educación es valiosa cuando se adquiere en la escuela.
- F) El grado de éxito que disfrutara el individuo en sociedad depende de la cantidad de conocimientos que consume.
- G) Los conocimientos *sobre* el mundo son más valiosos que los conocimientos adquiridos *en el mundo*. (1995, p.126-127)

Para comprender con mayor claridad la necesidad de identificar las implicaciones del currículum oculto, se retoma una parte de la introducción del ensayo *En lugar de educación*, publicado originalmente en 1978 en el libro *Hacia una historia de las necesidades*, en el cual afirma se siguiente:

Por las reacciones a ese libro (*La sociedad desescolarizada*) vi que mi descripción de las funciones no deseables de las escuelas obligatorias (currículum oculto) estaban siendo mal utilizadas por los promotores de las llamadas escuelas libres y aún más por los maestros que estaban ansiosos de transformarse a sí mismos en educadores de adultos. [...] Aquí insisto en que la alternativa a la dependencia de una sociedad hacia las escuelas no es la creación de nuevos dispositivos para que las personas aprendan lo que los expertos han decidido que necesitan saber; más bien es la creación de una nueva relación radical entre los seres humanos y su entorno. Una sociedad comprometida con compartir altos niveles de aprendizaje e intercambio libre, personal y crítico, que no puede existir a menos que se establezcan restricciones pedagógicas a su crecimiento institucional. (Illich, 1978, p. 68)

De acuerdo a este marco de entendimiento, la posibilidad de lo que Illich denomina escuelas libres es una alternativa sólo si cumple con dos características: evitar la introducción a estos espacios del currículum oculto, es decir, la suposición de que es necesario certificar el aprendizaje y hacerlo en dependencia de un maestro que brinde los contenidos, y proporcionar un espacio donde todos puedan ser libres de los supuestos de una sociedad escolarizada.

Por lo tanto, hasta este momento se asume que la desescolarización va más allá de prescindir de las escuelas porque se puede estar fuera de ellas y aun así seguir replicando ciertas estructuras de pensamiento, de tal manera que la desescolarización implica necesariamente una ruptura con la dependencia de personas que instruyan mientras otras aprenden y la reincorporación del hecho

de que el aprendizaje se da en cualquier momento independientemente de si estamos dentro o fuera de un sistema escolar.

Al respecto, Holt contribuye a esta reflexión al enfatizar que escribió el libro *En vez de educación* para hablar a una minoría de padres, maestros, estudiantes y personas que, en lugar de pensar en hacer mejores escuelas, apuestan por:

...creer que los niños (como todas las personas) vivirían mejor y aprenderían más [...] si se les permitiera y alentara a ayudarse mutuamente, a aprender unos de otros, a pensar, hablar, escribir y leer sobre las cosas que más les interesa. En resumen, si son capaces de explorar el mundo a su manera y controlando sus propias vidas. (1976, p.7)

En esta misma línea de pensamiento Iván Illich (1971) afirma que el mayor aprendizaje se produce al margen de las instituciones educativas, por lo que a lo largo del libro *La sociedad desescolarizada* menciona que las escuelas pervierten la natural inclinación a desarrollarse y aprender convirtiéndola en una demanda de instrucción, de tal manera que los niños tienen que ajustar su curiosidad a lo que deberían aprender, y no a lo que realmente tienen curiosidad por saber.

En este punto, y antes de pasar al tercer giro epistémico en el pensamiento de Illich, resulta oportuno identificar la desescolarización en su aplicación práctica, siendo Holt, uno de los teóricos de la desescolarización que aportó herramientas para su análisis y dedicó parte de su vida a impulsar un movimiento de educación en libertad por medio del cual fomentó la posibilidad de aprender sin escuelas y acompañó a familias que experimentaron esta vía en

Estados Unidos, como se mencionó anteriormente. Este esfuerzo se tradujo en lo que se conoce como *unschooling*.²⁵

Es así que John Holt en su libro *En vez de educación* (1976), fue elaborando un discurso sobre la necesidad de crear sociedades para que las personas, independientemente de su edad, sexo y raza, puedan trabajar en aquello en lo que están interesadas, y propone que estos espacios deben ser contruidos para generar un ambiente en el que las personas puedan pronunciar sus deseos y donde los niños y niñas puedan escapar de la educación impuesta y escolarizada, ayudándolos así a estar en espacios de aprendizajes autónomos.

Es de vital importancia señalar que el trabajo de Holt logró incidir para que las leyes de Estados Unidos reconozcan la escuela en casa como una forma de aprendizaje legal; incluso, según un artículo del año 2018, se está incrementando el número de padres que eligen el aprendizaje sin escuela en ese país, teniendo como resultado el hecho de que el Estado tenga que apoyar económicamente a aquellos padres que logran demostrar que la oferta educativa no es pertinente para sus hijos e hijas, por ejemplo, en el caso de niños y niñas con discapacidad que no pueden adecuarse a los programas de estudio vigentes en las escuelas. (Bader, 2018)

2.1.3.-Desescolarizar la vida toda

Para concluir este apartado se analizará el tercer momento de la trayectoria intelectual de Illich respecto a la desescolarización:

Durante las décadas de los ochenta y noventa al cuestionar el discurso detrás de la noción de necesidades educativas, necesidades de aprendizaje y educación para la vida. [...] Es en este momento en que Illich se da cuenta de que, cuando escribe *La sociedad desescolarizada*, lo que

²⁵ Para mayor información, consultar el artículo Paulo Freire y John Holt: de la educación liberadora a la libertad más allá de la educación. (Zaldívar, 2013) y revisar el primer apartado de esta investigación.

estaba en la base de sus intereses eran los efectos sociales más que la esencia histórica de la educación. (Jofré y Zaldívar, 2016, p.74)

El mismo Illich afirma que en ese entonces, en los años setenta, “todavía aceptaba que, fundamentalmente, algún tipo de necesidad educativa era una determinación histórica de la naturaleza humana. Hoy ya no lo acepto.” (1995, p.IX)

De esta manera se da pie al siguiente apartado, que tiene la intención de analizar con mayor profundidad la apuesta por una alternativa a la educación en vez de la construcción de una educación alternativa.

Si la gente considera seriamente desescolarizar sus vidas, y no sólo escapar de los efectos corrosivos de la escolarización obligatoria, lo mejor que podrían hacer es desarrollar el hábito de poner un signo de interrogación mental detrás de todo el discurso acerca de los jóvenes y sus necesidades educativas o necesidades de aprendizaje, o de la necesidad de prepararlos para la vida. Me gustaría que reflexionaran en la historicidad de estas ideas. Esas reflexiones traerán una nueva cosecha de desescolarizadores, un paso adelante del lugar en que el joven y a veces ingenuo Iván se situaba cuando las ideas de desescolarizar surgían. (Illich, 1995, p. X)

2.2. Desescolarización: Una alternativa a la educación

La intención de este apartado es la de posicionar a la desescolarización como una alternativa a la educación. Este esfuerzo se elabora desde la comprensión de lo complejo que resulta apostar por alternativas educativas en sociedades que dan un peso invaluable y fundamental a la educación, por lo que se hace necesario recurrir a lo que menciona Esteva (2013): “una crítica radical a un nuevo modelo educativo en México - que en el fondo supone la posibilidad de considerar seriamente una alternativa de sociedad- [...] que está caracterizando otros órdenes de nuestra realidad.” (p.1)

2.2.1.-Contraproductividad paradójica

El concepto de contraproductividad paradójica, que se señaló previamente, resulta especialmente útil en este apartado porque ejemplifica el lugar desde el cual se realiza el profundo cuestionamiento hacia las instituciones modernas, en este caso: la educación como un bien de la humanidad.

Al respecto, Esteva menciona en la introducción del libro *Repensar el mundo con Iván Illich* (2012) que “Illich anticipó con lucidez espeluznante el desastre actual, la decadencia de todas las instituciones, la forma en la que una tras otra comenzaron a producir lo contrario de lo que pretende justificar su existencia.” (p.12)

Por su parte, Jean Robert, en clara sintonía con el pensamiento previamente compartido, indica que un cuestionamiento radical permite identificar cómo la sociedad industrial puede “dar vuelta al mundo en un momento en que certezas jamás cuestionadas -el progreso sin fin, la educación universal, entre otras- empiezan a tambalearse.” (2012, p.180) Estas críticas son suficientemente fuertes como para abrir una brecha que permita explorar otras posibilidades a la educación.

Shanin es otro pensador que se suma a esta mirada relatando la importancia de la obra de Illich en este marco interpretativo en México, ya que “ofrece un entendimiento alternativo de la educación, la salud y la política, [...] dando la oportunidad de ampliar y profundizar el debate sobre los cotidianos, haciendo una lectura alternativa de sus indicadores.” (2012, p.202)

En esta vía de reflexión, Zaldívar (2012) afirma que las corrientes teóricas de la desescolarización, las cuales ya han sido mencionadas en esta tesis, forman un conjunto de reflexiones y propuestas pedagógicas que, “lejos de ver en las instituciones educativas las

instancias que podrían ayudar a conducir el cambio social, [...] detectó en su desempeño el obstáculo clave para frenar todo cambio social y cultural significativo.” (p.30)

Es así que, desde esta corriente de pensamiento, se comienza a poner en duda la necesidad de las instituciones educativas siendo John Holt uno de los primeros teóricos en posicionarse al margen de la noción de la educación como un bien público. Al respecto, Zaldívar (2013) rescata de los textos de Holt una señal para abordar la urgencia de una emancipación desde la pedagogía, ya que “no es suficiente con reformar los espacios de enseñanza-aprendizaje, [...] ha llegado el momento de liberar de la pedagogía el aprendizaje para buscar la libertad más allá de la educación.” (p.16)

2.2.2.- Más allá de la educación

Holt sostiene esta apuesta de ir más allá de la educación por medio de sus obras emblemáticas, tales como *En vez de educación: Maneras de ayudar a la gente a hacer las cosas mejor* (1976), *Libertad y algo más: ¿Hacia la desescolarización de la sociedad?* (1976), *¿Cómo aprenden los niños?* (2017), entre otras, desde las cuales revaloriza las capacidades innatas de los seres humanos para aprender desde el nacimiento, luchando contra la certeza de que “la educación, el aprendizaje planificado y con propósito está y debe estar separado de la vida”. (Zaldívar, 2011, p. 176)

Por lo tanto, este pensador de la desescolarización se adhiere a una postura de carácter radical que, como se mencionó anteriormente, llevó a la práctica por medio de un acompañamiento que duraría toda su vida hacia familias de Estados Unidos que optaron por aprender sin escuelas.

En su libro *En vez de la educación* (1976), define claramente a la educación como algo que surge de otros con la intención de moldear y definir qué se debe aprender, abogando que,

contrario a la idea de que debemos recibir educación, lo realmente importante es que cada individuo pueda ser responsable de su propio aprendizaje. Su postura, en general, se puede vislumbrar en la siguiente afirmación:

La educación no puede ser reformada, tratar de hacerla más efectiva y eficiente solo ayudaría a hacer más daño, porque su propósito no es ni sabio ni humano [...], por lo tanto, mi preocupación no es mejorar la “educación”, sino eliminarla, poner fin al negocio feo y antihumano de dar forma a la gente y dejar que la gente se forme a sí misma. (Holt, 1976, p.4)

De esta manera Zaldívar (2013) ubica dicho posicionamiento como parte de una referencia teórica e histórica entre quienes indagan formas de pensar el aprendizaje más allá de la educación, la enseñanza y la pedagogía.

2.2.3.-Alternativas a la educación

Uno de los hilos conductores que guiaron la reflexión de Illich respecto al análisis histórico sobre las raíces de las certezas²⁶, se inscribe en el tercer giro epistémico (del cual ya se habló anteriormente) y que lleva a este autor a re-pensar la desescolarización.

Este momento dio inicio cuando Illich, en 1988 y de la mano de Barry Sanders, escribe el libro *ACB The Alphabetization of the Popular Mind*, en el que juntos examinan los efectos de la alfabetización en la construcción de certezas occidentales, incluida la educación, de tal manera que “viró su atención hacia temas nuevos, tales como la historia de la alfabetización de la mente popular y la preocupación de lo que los instrumentos (instituciones) le decían a la gente, en lugar de lo que le hacían a la sociedad.” (Jofré y Zaldívar, 2016, p.71)

26 Necesidad de iglesias para vivir la espiritualidad, necesidad de escuelas para aprender, necesidad de hospitales para sanar, necesidad de transportes para desplazarnos de manera más eficiente y necesidad de desarrollo para progresar.

En esa vía de pensamiento se irán elaborando las claves para determinar que la desescolarización se inscribe dentro de las alternativas a la educación porque, en primer lugar, detonan la duda hacia lo que está dado por hecho y, en segundo lugar, se enfocan en las circunstancias históricas de las cuales emerge la “necesidad” de ser educados.

Al respecto, Zaldívar aporta más pistas al respecto en los artículos *Las teorías de la desescolarización: cuarenta años de perspectiva histórica* (2012), *La crítica tardía a la sociedad desescolarizada: “estaba ladrando al árbol equivocado”* (2016), y *Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía del siglo XXI* (2017), desde los cuales se pueden identificar las condiciones de escasez que van determinando la necesidad de educación como aprendizaje previamente determinado, dando como resultado que los medios para adquirirla sean mediante la inserción obligatoria en instituciones escolarizadas. El propio Illich enunció lo siguiente: “Comence a notar que los rituales educativos reflejan, refuerzan y verdaderamente generan creencias en el valor del aprendizaje que se busca en condiciones de escasez.”²⁷ (1995, p.IX)

De esta manera, se va gestando una “ruptura (entre) la relación con la crítica al sistema educativo institucional y el discurso educativo que ha sostenido el andamiaje institucional de la educación” (Gómez-Calcerrada, Zaldívar y Olmeda, 2016, p.82), que va incluso más allá de buscar acciones pedagógicas, métodos y técnicas estructuradas que permitan organizar proyectos educativos desde una estructura institucional; por el contrario, lo que se propone es ir en otra vía

27 El término escasez se retoma desde la perspectiva que delimito Illich en su libro *El género vernáculo*, y en el cual refiere que “empleo este término en el sentido estricto que le dan los economistas desde que L. Walras lo empleó por vez primera con esta precisa significación en 1874. La escasez define el campo en el que las leyes de la economía relaciona a: 1) sujetos (individuos posesivos, envidiosos, agénicos, bien se trate de personas o de compañías; 2) instituciones (que nutren simbólicamente a la mimesis); 3) mercancías, en el seno de un ambiente donde los ámbitos de comunidad han sido transformados en recursos, privados o públicos.” (p.197, 2006)

no hegemónica ni institucional, se proponen las alternativas a la educación, ya que “la educación institucionalizada, lejos de ser un mecanismo al servicio de la cultura, la política y la economía para el progreso del mundo moderno, es un problema más que ha quedado enquistado en las entrañas de la modernidad.” (ibídem, p.83)

En ese sentido, Bardolet señala que Illich estudia hasta su muerte la problemática educativa desde el punto de vista antropológico e histórico, considerando que “la historia de la educación que se hace en el mundo sigue sin investigar cómo nace históricamente la necesidad de educación y solo analiza modalidades educativas, sin cuestionarse la propia existencia de las instituciones y los sistemas.” (2003, p.81) Por ello invita a los pensadores de la educación a analizar con profundidad cómo es que emerge una realidad social desde la cual la educación es percibida como una necesidad fundamental.

En relación con lo anterior Illich en su artículo *Desescolarizando nuestras vidas* menciona que:

Bajo la luz preventiva, las instituciones educativas son una fuente de desigualdad, de privilegio y de ruptura del espacio urbano. Bajo la luz roja, la educación es una amenaza directa del aprendizaje no formal al legitimar la separación entre las oportunidades de aprender y el entorno, y al programar a los alumnos para depender de la información programada. (1995, p.4)

Dentro de este marco de pensamiento, se hace posible indagar:

...en el modo en que la educación había llegado a significar lo opuesto del proceso vital de aprendizaje, [...] a algo ajeno a las circunstancias en las que se desarrollaban los hechos e instrumentos que moldeaban la vida moderna. La educación, por tanto, tiene más que ver con el consumo de una mercancía y con la acumulación de conocimiento abstracto sobre la vida, pues es

un elemento clave dentro del proceso de fabricación capitalista del conocimiento.” (Zaldívar, 2014, p. 45)

Además de los teóricos de la desescolarización, otros pensadores han manifestado lo oportuno que es el abordar las alternativas a la educación, entre ellos se encuentran Esteva (2013), Manish Jain (2013), Allice Miller (1985), Arturo Gutiérrez Luna (2013), Emma Rubio (2019), Casilda Rodrigáñez (2007), entre otros.

Esteva convoca a re-pensar otras formas de aprender, prescindiendo de la educación por medio de “la recuperación de los verbos, sustituyendo sustantivos como educación, salud, empleo, vivienda, etc., que nos instalan en la dependencia de instituciones contraproductivas, por verbos como aprender, sanar, trabajar, habitar, etc., que nos devuelven la iniciativa, la agencia autónoma de la transformación.” (2013, p. 22) Es así que, desde el verbo aprender se desplaza una postura pasiva y se rompe radicalmente con la dependencia de ser educados.

Al respecto, Gutiérrez, evidentemente inspirado por los pensadores de la desescolarización, contribuye a este planteamiento al afirmar que un verdadero cambio para favorecer el aprendizaje “no está en reformar la educación sino en demoler sus certezas, atacar sus ilusiones, confrontar sus engaños. Lo que resulta en una alternativa radical a la educación, [...] para construir multiformes saberes desde otros fundamentos. (2011, p.2)

Rubio abona a esta línea de pensamiento al preguntar lo siguiente: “¿Nos estamos dejando llevar por el mito de que la educación todo resuelve?” (2019), siendo la respuesta parte de una serie de ideas preconcebidas sobre métodos infalibles y resultados deseables.

Desde otra perspectiva, Miller, en el libro *Por tu propio bien, raíces de la violencia en la educación del niño* (1985), retoma el concepto de “educación” a partir la formación del niño y la

niña desde su nacimiento en el seno familiar hasta su ingreso en los colegios, realizando una crítica desde una perspectiva psicoanalítica a la educación basada en lo que llama “pedagogía negra”, que se puede resumir en la validación social del ejercicio de poder de los adultos sobre los infantes mediante métodos que abarcan desde castigos corporales, manipulación, negación de sí mismos y represión.

Miller, parte de un recorrido histórico sobre el origen de la educación planteando la posibilidad recurrir a una “pedagogía blanca”, concluyendo que, a pesar de estar ausentes los métodos visiblemente coercitivos de la pedagogía negra en esta educación, se continuaría ejerciendo el poder de los adultos sobre los niños y niñas. Por lo que afirma lo siguiente:

Mi postura antipedagógica no se dirige contra una forma particular de educación, sino contra la educación en general, [...] mi convicción de que la educación es perniciosa se basa en las siguientes experiencias: todos los consejos impartidos para educar a los niños revelan con mayor o menor claridad numerosas necesidades del adulto, de muy distinto orden, cuya satisfacción no sólo es desfavorable al crecimiento vital y espontáneo del niño, sino que más bien se lo impide.” (1985, p. 101)

2.2.4.- Hacia la construcción de otros aprendizajes posibles

Para ir cerrando este segmento, se devuelve la mirada a los teóricos de la desescolarización para retomar sus propuestas sobre este tema, siendo Reimer uno de los que ofrecen una ruta clara al respecto al afirmar que “habría que reemplazar a las escuelas mediante redes de oportunidades que permitan que la gente tenga acceso a los recursos educativos esenciales, incluidos objetos y personas. (1973, p.108)

En ese sentido, Bardolet enuncia que Illich abogaba por un retorno a la responsabilidad personal sobre el aprendizaje “denunciando la coacción que supone la obligatoriedad de la

enseñanza como castigadora del derecho y la libertad de asociación” (2003, p.82), siendo necesaria la recuperación de la libertad de aprender y del aprendizaje mutuo.

Por último, se pone el acento en una frase que invita al siguiente apartado y que se rescata de una plática que Illich ofreció en Chicago, en el marco del Seminario de Teología McCormick en 1988:

Retirarse de la escuela y apartarse del modelo educativo de mediación debe ser apreciado como signo de salud social. [...] No abogo por una nueva forma de refugio institucionalizado. Pienso en nichos, en espacios libres, en dispositivos de “paracaidistas” urbanos, [...] en cada uno de nosotros, en una pequeña lista de personas que, a través de la experiencia de obediencia mutua, se han hecho capaces de renunciar a la integración al “sistema”

2.3. Desescolarización como postura política

Los apartados anteriores son una invitación a pensar la desescolarización como un proceso de vida que involucra múltiples ámbitos de la misma, tales como: la salud, la alimentación, el transporte, las relaciones económicas y el aprendizaje. Sin embargo, el interés principal de este trabajo va profundizado en la reflexión únicamente en el ámbito correspondiente a la construcción de saberes.²⁸

Desde este punto de partida, se enfoca la atención en el hecho de que la desescolarización es una alternativa a la educación porque implica una ruptura hacia la dependencia de determinados espacios, pedagogías, maestros y certificados para aprender, abriendo la posibilidad de que el

²⁸ En esta investigación se entiende que los saberes no implican una acumulación de cosas, sino tejidos de relaciones y procesos, mismos que no se pueden dar en lo individual sino en lo colectivo. (Vera, 2012) También se concibe el saber cómo producto de una relación con los demás y con el mundo, no el consumo de una mercancía o paquetes de conocimiento. Saber supone aprender del mundo, al relacionarse con él, con los demás o la naturaleza, por medio de la experiencia. (Esteva, 2019, p. 220)

aprendizaje sea “un aspecto de la vida cotidiana que pueda cultivarse como un ejercicio autónomo y gozoso de la gente libre” (Esteva, 2014, p.42)

Aparece de esta manera la provocación a renunciar a los servicios educativos como un signo de salud social, e inscribirse a un proceso de desescolarización que posibilite otros caminos para vivir y en específico para aprender, pero con esta sugerencia también se ponen de manifiesto ciertas dudas que se plantean a continuación:

- ¿Cómo se pueden construir los caminos que hagan posible transitar hacia un proceso de desescolarización?
- ¿Es posible generar las condiciones que nos permitan acceder a un aprendizaje sin instituciones educativas?
- ¿Cómo se puede llevar a cabo la desescolarización en las ciudades?

Con estas preguntas como ejes se inicia este tercer apartado del marco teórico, siendo conveniente señalar en este punto el hecho de que esta investigación está situada en el análisis de la desescolarización en contextos urbanos, lo cual dota de ciertas particularidades las experiencias de familias y jóvenes que habitan en ciudades y aprenden sin escuelas.

2.3.1.-Política desde abajo en las grandes ciudades

En el apartado anterior se sugirió que retirarse del modelo educativo es un signo de salud social, pero ¿cómo puede ser esta opción posible en las grandes ciudades de nuestro país?.

La posibilidad de apartarse del modelo educativo en un contexto urbano es un reto, dado que “actualmente más de 3,000 millones de personas, es decir, más de la mitad de la población mundial vivimos en una ciudad.” (Durán, 2011, p.8). Sin embargo, la respuesta se puede hallar

en las alternativas que se construyen y en las resistencias que se generan día a día en las grandes urbes.

Sobre todo en este momento en el que para las personas que habitan en ciudades la vida les representa una experiencia ambivalente, en tanto es posible disfrutar satisfactoriamente de lo urbano, pero al mismo tiempo se padece la dependencia de relaciones institucionales y, con ello, la incapacidad de reproducir de manera autónoma la propia existencia. (Navarro, 2016)

Esta dependencia se agudiza al vivir como entes individuales por la ruptura de redes sociales. Illich ya se había pronunciado al respecto cuando reflexiona sobre las consecuencias del proceso de las fuerzas autodestructivas que el modelo de producción industrial genera: “En la etapa avanzada de la producción en masa, una sociedad produce su propia destrucción. Se desnaturaliza la naturaleza del hombre desarraigado, castrado en su creatividad, quedando encarcelado en su cárcel individual.” (1978, p. 6)

El reflejo de lo anteriormente dicho: la dependencia, el individualismo y la falta de creatividad que se experimentan en la ciudad en particular y en el país en general, se manifiestan en la aparente necesidad de que un Estado satisfaga los servicios que la población requiere. Sin embargo, esta postura que coloca a los habitantes ciudadanos como entes pasivos y receptivos ha estado generando movilizaciones y protestas ya que en México no existe una distribución equitativa de los bienes y servicios. Esto se debe a que:

“al contrario de otros países latinoamericanos, la clase política embarcó al país en una serie de reformas como la energética y la laboral que sin duda paralizan a la sociedad, por comprometer de manera dramática el futuro de la población que no forma parte de las élites.” (Almeida y Sánchez, 2014, p. 35)

En ese sentido, Burkhart señala que Illich ya había argumentado que es justamente dentro del modo de producción industrial en el que yace la raíz de nuestros males, ya que “el crecimiento industrial no libera, por el contrario, condena a la gente a nueva clase de servidumbre hacia una vida dependiente de servicios, bienes y productos en masa que extingue las condiciones necesarias para una vida buena.” (2012, p. 49)

Esta situación va generando los llamados desgarramientos sociales²⁹ que ponen en entredicho las aspiraciones al llamado “desarrollo” por su inviabilidad política e incapacidad de llegar a toda la población, lo que deriva en una desarticulación por medio de la cual los ciudadanos van buscando otras formas de vivir y con ello se va propiciando una politización entre las personas que van cuestionando diversos ámbitos de su existencia “como lo es la salud, la alimentación, el cuerpo y la educación, luchando por romper las separaciones entre lo colectivo y lo individual.” (Navarro, 2016, p.112)

En este punto es pertinente retomar la diferencia de política que establece Baschet en su libro *Podemos gobernarnos nosotros mismos. La autonomía, una política sin el Estado* (2017), en el que afirma que “existen dos formas de la política, la de arriba y la de abajo, la de las instituciones del Estado, de los partidos, de la clase política y la que se hace desde la gente misma.” (p.6) Para fines de esta investigación se retoma este concepto de hacer política desde las personas que en lo cotidiano se cuestionan la manera más viable y digna de alimentarse, sanar, desplazarse, generar economía y, lo que representa el foco de este estudio: de aprender.

29 Almeida y Sánchez, en su libro *Comunidad. Interacción, conflicto y utopía*. Dedicar un apartado a reflexionar sobre los desgarramientos sociales, sus orígenes y consecuencias, apuntando hacia el partearguas civilizatorio en el que nos encontramos, el cual genera el desgarramiento entre las aspiraciones al “desarrollo” y su inviabilidad ecológica y política para la mayoría de la población, además del desgarramiento ante la imposibilidad de articular ciudadanía, diversidad cultural y equidad en una igualdad que no uniforme y una diversidad que no discrimine. Por ejemplo: la escuela. Por lo tanto se resume en un crítica al paradigma del “desarrollo”.

Castells (2011) también reflexiona sobre esta manera de hacer política que, desde su punto de vista, surge de la tensión entre el deseo de ser sujetos de la propia existencia y la imposición autoritaria que la mayoría de las instituciones está ejerciendo.

Al respecto, Alonso (2013) abunda sobre este tipo de sujeto político mencionando que su capacidad reside en la indagación de acciones, esfuerzos y resistencias locales por medio de intensificar los elementos que puedan vincularse con iniciativas políticas, culturales y económicos que hagan posible concretar la solidaridad, la ayuda mutua y la defensa común frente a las políticas capitalistas.

Por lo tanto, se puede inferir que las niñas, niños, jóvenes y familias que viven la desescolarización forman parte de esta ruptura epistémica y la renuncia al “desarrollo” por medio de instituciones educativas, convirtiéndose en sujetos politizados capaces de generar estrategias y, por ende, construir espacios de aprendizaje viables, acorde a sus contextos y que respondan a lo que quieren y desean aprender. Además, esto los lleva a ser partícipes de la creación de lo común en sus ciudades, por medio de la acción conjunta en redes, tribus, grupos o colectivos de aprendizaje.

2.3.2.-Sobre movimientos antisistémicos.

Tomando en cuenta el panorama anterior, a lo largo de este segmento se posicionará a la desescolarización como parte de un posicionamiento político particular que dota de sentido a la opción por aprender fuera del entramado institucional, siendo posible determinar que la desescolarización puede incluirse dentro los denominados actualmente movimientos antisistémicos, ya que emerge como respuesta organizativa ante la insatisfacción de la oferta de servicios educativos que proporciona el Estado. (Arrighi, Hopkins y Wallerstein, 2011)

La desescolarización como postura política y movimiento antisistémico se suma a un proceso que no solo sucede en México, también en América Latina como parte de:

...sociedades otras que se mueven no sólo para reclamar o hacer valer sus derechos ante el Estado, sino que construyen realidades distintas a las hegemónicas (ancladas en relaciones sociales heterogéneas frente a la homogeneidad sistémica), que abarcan todos los aspectos de la vida, desde la sobrevivencia, hasta la educación y salud. (Zibechi, 2017, p. 2)

De esta forma, la desescolarización se puede ir posicionando en lo que Alonso llama “una nueva modalidad de algunos movimientos en el siglo XXI que ya no le presentan sus reclamos al gobierno y ensayan búsquedas deambulando en torno a prácticas cotidianas mediante las que intentan ponerse al margen del Estado.” (2013, p.95)

Bartra (1991) se une a este pensamiento al afirmar que el momento en el cual las mediaciones institucionales y simbólicas han dejado de funcionar, los vínculos interpersonales y sociales se desorganizan y organizan de formas diferentes, dando paso a nuevas narrativas, más locales, que sirvan para llenar esos vacíos institucionales.

En ese sentido, Alonso desde su libro *Pensar los movimientos sociales* (2013), retoma una reflexión de Zibechi sobre los movimientos antisistémicos, al decir que “estos movimientos no sólo no quieren tomar el Estado, sino que están en guardia para no reproducir modelos estatales en su proceder, por lo que van creando espacios entre los de abajo que se organizan horizontalmente y tejen vínculos. Se trata de las revoluciones de la gente común.” (p.65)

Según esto, la vertiente de personas que están en búsqueda de caminos para aprender lo que quieren y necesitan sin recurrir a servicios escolarizados van cuestionando radicalmente lo que implica el derecho a la educación. Para un sector de ese movimiento el derecho a recibir

educación se limita a una acción que fortalece a la institución educativa debido a que la única manera de ejercer ese derecho es apoyando y legitimando estos aparatos sobre los cuales se tienen fundadas críticas (Esteva, 2012). Esta postura se nutre de las reflexiones que brinda el concepto de “línea abismal serpenteante” de Boaventura de Sousa (2009) el cual se traduce en el hecho de que las instituciones hacen lo contrario para lo que fueron creadas, tal y como ya se había mencionado: los derechos humanos se violan, las instituciones económicas favorecen la concentración de la riqueza, etc.

Este cuestionamiento sobre los derechos, incluido el derecho a la educación, se vincula directamente al concepto que aportó Illich: “contraproduktividad paradójica”, del que ya se había hablado anteriormente y desde el cual es posible afirmar que la escuela paraliza el aprendizaje. (Robert, 2012) Al respecto, Esteva abunda mencionado que precisamente Illich fue quien “anticipó con lucidez espeluznante el desastre actual, la decadencia de todas las instituciones, la forma en que una tras otra empezaron a producir lo contrario de lo que pretende justificar su existencia. *Y anticipó también la forma en que la gente reaccionaría ante el desastre*” (2012, p.12)

Esto último es el centro medular de la acción política de la desescolarización, es decir, el despertar colectivo que se refleja en la reacción y consecuente acción de las personas ante la incapacidad que las instituciones tienen para satisfacer necesidades, y en el caso de esta investigación: las estrategias que van construyendo familias, jóvenes, niños y niñas para generar las condiciones que les sean más pertinentes para aprender.

2.3.3.-Recuperación de la convivencialidad

Es así que, además de ejercer una política desde abajo y adherirse a movimientos antisistémicos, van gestando otras maneras que posibilitan la construcción de caminos que permitan a cada quien determinar lo que desea y quiere aprender por medio de la recuperación de una sociedad convival. Al respecto, Escobar (2012) menciona que la acción que surge del cuestionamiento radical y de la demolición de certezas es la renovación de una imaginación radical y disidente, que funge como política prefigurativa para vivir el presente resonando con lo que se quiere construir para el futuro, siendo una de sus apuestas el optar por prácticas políticas conviviales.³⁰

Estas prácticas políticas conviviales surgen a partir del reconocimiento de lo que significa la convivalidad; en palabras de Illich, se refiere al hecho de que “la herramienta moderna esté al servicio de la persona integrada a la colectividad y no al servicio de un cuerpo de especialistas, convivencial es la sociedad en la que el hombre controla la herramienta.” (2006, p.374)

Esteva profundiza sobre estos procesos de sociedades conviviales al señalar que son sociedades en las cuales las personas pasan de ser receptoras a mantener una resistencia que se abre paso a un rechazo radical por medio de cuestionar sus decisiones cotidianas, desafiando así la legitimidad de un sistema, de tal forma que “las personas asuman cada vez más la obligación moral y social de negarse a obedecer a un aparato y afirmen su independencia de ese aparato para dejar de ser esclavos de la herramienta.”³¹ (2012, p.243 y 244)

30 Para mayor referencia sobre el concepto de “convivalidad” se sugiere la lectura del libro La convivencialidad, de Iván Illich, se puede encontrar en las Obras Reunidas 1, 2015.

31 Por ejemplo: el uso de la web. Hay una línea delgada en la posibilidad de hacer uso del internet como una herramienta que favorezca el aprendizaje por medio de las bibliotecas virtuales, la conexión con personas en otras regiones, consultas de sitios informativos, etc. Pero el uso de esta herramienta puede desproporcionarse generando una dependencia de conectividad, reduciendo la voluntad del usuario y convirtiéndolo en un esclavo de la web.

Siguiendo con esta línea de pensamiento es pertinente recuperar un concepto clave que brinda André Gortz en *El archipiélago de la convivencialidad*, que remite a la lucha que rechaza el estilo de vida caracterizado por el monopolio de mercancías, intentando recobrar la capacidad de vivir fuera del régimen mercantil de la escasez generando alianzas de recuperación y aumento de los ámbitos de comunidad. (Esteva, 2012)

En otras palabras, Ramón Vera define que esta práctica política se puede encontrar en la “búsqueda de ámbitos de reflexión común y entendimiento mutuo, donde ejerzamos relaciones directas que cortocircuitan las mediaciones, restablezcan lazos dignos y significativos y promuevan una creatividad social por medio de la autogestión radical.” (2012, p.88) Esto se puede hacer desde barriales urbanas que exigen autogobierno y autonomía para proveerse de soberanía alimentaria, otras formas de sanación, que permitan la economía solidaria y sobre todo que fomenten el aprendizaje en libertad, es decir, relaciones desescolarizadas.

Siguiendo la reflexión que ofrece Vera (2012), es posible sugerir que estas acciones colectivas van siendo el fruto de la imaginación y creatividad radical de la cual se hizo referencia previamente y conlleva otras maneras de idear situaciones, otras maneras de solucionar problemas y proceder con el mundo, demostrando de esta manera que la dependencia al Estado se va desplazando para dar lugar a movimientos antisistémicos y autónomos que reconstruyen la vida por medio de la autogestión.

De esta manera que se van generando divergencias respecto del papel que tiene el Estado en el proyecto de transformación de la sociedad, dando paso a “cambios fundamentales en los modos de comprender el mundo y de transmitir saberes, que rompen con las lógicas logocéntricas y estadocéntricas de entender el aprendizaje.” (Zibechi, 2017, p.12)

2.3.4.-Sobre autonomía

Otra de las posibilidades que tienen estos grupos sociales antisistémicos que cuestionan radicalmente y asimismo crean e imaginan otras rutas, es que se vayan sirviendo de procesos autonómicos para abrir brechas y caminos; al respecto Shanin señala que una contribución de Illich fue precisamente que:

...él se enfoca en la capacidad de la autonomía y la libertad creativa de los humanos dentro de la comunidad, en contradicción directa con el egoísmo salvaje del “libre” comercio y con la rendición/disolución del individuo en totalidades ideológicas y políticas de la condición estatista. (Shanin, 2012, p. 213)

Al respecto Robert (2012) advierte que no se trata de procesos políticos de autonomía absoluta, sino de búsqueda de condiciones para la realización de una autonomía regidos por sus propias reglas; en ese sentido Esteva complementa lo siguiente:

...se trata de reivindicar la autonomía; las normas con las que nacimos, las normas de nuestra propia cultura que nos parecen aceptables, reivindicando cada vez más la autonomía, las normas que esta generación se da a sí misma, las normas de que se dota en libertad a una comunidad o un grupo, para ordenar su convivencia y su libertad, y para resistir todas las formas de la heteronomía, de las normas impuestas por otros. (Esteva, 2016, p.377)

En este punto es pertinente rescatar una advertencia que realiza Zibechi acerca de las posibilidades de la autonomía desde las ciudades, ya que en sus palabras:

La autonomía debe abarcar todos los aspectos, desde las ideas hasta la producción y reproducción de la vida. [...]. Es evidente que estamos ante desafíos enormes, particularmente complejos en las ciudades donde la relación con la tierra y el agua son frágiles y siempre dependientes de empresas públicas o privadas. (2017, p.10)

Esta reflexión repercute de manera espacial en las grandes ciudades, ya que las personas urbanas han sido despojadas de saberes que les permitan reproducir la vida, por lo que a consideración de Zibechi (2017) aún se está lejos de poder hablar de autonomía integral en las ciudades, siendo necesario tiempo para construir procesos urbanos en los que se administre la vida cotidiana en espacios propios.

Sin embargo, el reto de construir desde la autonomía es parte de las “soluciones efectivas a los predicamentos actuales, siendo preciso reconstruir la sociedad desde abajo, con base en la capacidad autónoma de vivir con dignidad, la cual recupera o construye *un modo convivial de vida* y desafía los sistemas dominantes.” (Esteva, 2014, p.42)

De esta manera, la desescolarización se va haciendo posible por medio de la labor de sujetos políticos que accionan en colectivo, siendo parte de movimientos antisistémicos en búsqueda de formas de vida autónomas que “van generando grietas al asumir un modo diferente de hacer las cosas y con ello romper relaciones de dominación, que va creando una sociedad heterogénea donde hacemos lo que queremos.” (Alonso, 2013, p.121) En otras palabras, se van generando las posibilidades de aprender lo que deseamos por medio de rupturas de todos los tamaños, que van dando sentido a otro modo de vida y convivencia.

Esta acción política tiene sus propios retos en las ciudades, por lo que es indispensable plantearse la pregunta sobre cómo construir espacios autónomos en las grandes urbes que garanticen la posibilidad de sanar, alimentarse y aprender sin escuelas.

Al respecto, Mina Navarro rastrea ciertas pistas en “diversas experiencias colectivas en contextos urbanos que han venido emergiendo en los últimos tiempos para resistir al despojo capitalista, recreando formas comunitarias de autodeterminación social para garantizar sus

necesidades.” (2016, p.96) Para fines de esta investigación se centrará la atención en aquellos esfuerzos que integran entre sus demandas y búsquedas otras formas de aprender sin instituciones educativas.

Por lo que es posible otorgar horizontes respecto a las preguntas que abrieron la discusión para este apartado, y se remiten a la posibilidad de construir caminos que favorezcan un proceso de vida desescolarizado desde el cual se generen vías de aprendizaje libre.

Se concluye afirmando que esto es probable en el marco de una politización de las personas que se conciben a sí mismas capaces de transformar su cotidiano mediante la construcción de redes, colectivas y grupos que se adhieren a los llamados movimientos antisistémicos por tener la característica de prescindir del Estado en la elaboración de sus propuestas, y al hacerlo van generando sociedades conviviales que repercuten en procesos de autonomía y autogestión.

Lo anterior se puede resumir en una reflexión de Vera:

Estos movimientos son una revolución en el “ámbito educativo” que no significa una logística ni una economía más refinada de educación, ni una apertura al menú educativo, ni ámbitos cotidianos de instrucción o capacitación “no escolar” igualmente certificadora, sino una cultura desescolarizada que reconoce el valor intrínseco de lo diverso y del continuo saber que construimos juntos. (Vera, 2012, p. 91)

A partir de esto surgen otros cuestionamientos, que se tratarán más adelante, acerca de cuáles son las formas más pertinentes que tienen las personas para que, desde la politización y construcción de una sociedad convivial, puedan tener la fuerza que se requiere en un proceso de eliminación de las instituciones escolarizadas para aprender.

2.4. La necesaria comunidad para la desescolarización

En este punto de la investigación queda explícito el supuesto de que una vida desescolarizada es posible de habitar en sociedades urbanas por medio de la participación política de las personas interesadas en otras formas de aprender, sanar, comer y relacionarse. Sin embargo, aún es necesario aportar elementos que permitan definir los medios que se requieren para hacer posible abandonar la dependencia hacia las instituciones y las acciones para propiciar la construcción y gestión de espacios autónomos de aprendizaje.

Es así que este apartado tiene el objetivo de identificar los medios que permitan concretar el deseo de las personas interesadas en vivir sin ataduras institucionales, y de esa forma hacer posible la fundación de espacios que brinden las condiciones para otras formas de existir y, particularmente, de aprender en las urbes.

2.4.1-Lo comunitario como clave

En esta investigación se asume que una de las condiciones necesarias para la desescolarización es la comunidad. Se parte de la constatación acerca de que:

Muchas de las familias que desescolarizan terminan rompiendo relaciones de cercanía con sus entornos sociales y eligiendo ciertas formas de desarraigo como vía para mantener la práctica elegida, esto nos lleva a comprender que la desescolarización es una práctica que necesariamente debe ser sostenida más allá de los límites del hogar. (Doin y Martínez, 2019, p. 70)

Este desarraigo voluntario es complejo, sobre todo si las prácticas de desescolarización como alternativa de aprendizaje están insertas en dinámicas y contextos ciudadanos, ya que, como se ha mencionado anteriormente, lo común tiende a romperse en las grandes urbes.

Al respecto, Mina Navarro menciona que en las ciudades actuales es posible construir alternativas que no sólo resisten, sino que contrapongan claridad a las lógicas del Estado, esto lo identifica en “experiencias colectivas en contextos urbanos que han emergido en los últimos años para resistir al despojo capitalista y recrear formas comunitarias de autodeterminación para garantizar la reproducción de la vida.”³² (2016, p.96)

De esta manera, en el mismo discurso de Navarro (2016) comienzan a surgir pistas que permiten plantear el camino idóneo para transitar hacia la desescolarización, siendo la comunidad uno de ellos, que se activa por medio de la sociabilidad comunitaria como ámbito colectivo de producción de decisión política, que permite la propia determinación en conjunto con los otros y las otras.

Es así que las familias y jóvenes involucrados en procesos de desescolarización se van posicionando como “sujetos, colectivos y singulares que construyen un espacio de comunidad para la resistencia, desde la cual reflexionan sobre sus formas de hacer política y conciben la autonomía como proyecto.” (Alonso, 2013, p.15)

Esta reconstrucción de relaciones comunitarias es vital para dar forma a movimientos que pretendan desligarse de instituciones, sobre todo en los interesados en renunciar a los servicios educativos escolarizados, ya que, la dinámica social está orientada a recurrir a las escuelas como la única y mejor forma de aprender, de tal manera que el esfuerzo que deben realizar las familias y jóvenes que pretenden aprender en libertad son significativos, ante lo cual se hace indispensable tejerse en colectivo.

32 Por ejemplo: la creación de asambleas barriales, grupos de jóvenes que resisten y crean alternativas de aprendizajes, comunicación, artes, espiritualidad y defensa del territorio, tribus de familias que se acompañan en la crianza de sus hijos e hijas, proyectos sociales, políticos y culturales que emergen en las colonias o en las universidades, en general, la unión de personas politizadas que gestan espacios comunes de acción.

De acuerdo a Boaventura de Sousa Santos (2001) estas personas van propiciando, más que derechos abstractos (como el derecho a la educación), transformaciones concretas que se dan a una multidimensionalidad de relaciones sociales y sentidos de acción colectiva, generando una ampliación de la política en cuanto a sus límites tradicionales, lo cual los lleva a ser parte de procesos de politización en lo personal, cultural y social.

De esta forma se pueden ir definiendo las características que se consideran para regenerar ámbitos de comunidad desde las ciudades, una de las acciones importantes es el llamado que se hace no sólo hacia personas de su misma clase, sino a personas con inquietudes similares desde diversos espacios, debido a que, acuerdo a Gadea (2004) estos movimientos no se van detonando en grandes organizaciones, sino en tribus, corrientes informales, relaciones familiares y vecinales, es decir, desde la cotidianidad compartida.

En ese orden de ideas, Holloway (2002) señala que de esa manera la gente realiza acciones sin esperar que el Estado resuelva sus demandas, en este caso el de aprender en libertad, teniendo confianza en su propio hacer, por medio de alternativas paralelas que implican una reestructuración en la forma de habitar la ciudad, pasando de lo individual a lo colectivo.

La forma de rehacer la comunidad implica “sentirse con otros, compartir experiencias, defenderse de agravios, enfrentar adversidades y hostilidades, [...] conjugar intereses particulares con colectivos, tejer redes sociales, producir identidades y plantearse transformaciones.” (Alonso, 2013, p. 68) De acuerdo a Esteva (2012), estas transformaciones sociales que están ocurriendo actualmente pueden denominarse “revolución de los nuevos ámbitos sociales.” (p.253), mismos que van reivindicando la comunidad frente al individualismo reinante.

Estas formas de organizaciones en la ciudad pertenecen a un horizonte político, “más allá de los derechos humanos y el estado nación” (Esteve, 2012, p.253) que se sustenta en el pluralismo radical, por lo que se permite la relación organizativa entre diversidades. Por lo que no se trata de una transformación de golpe “ideada de arriba hacia abajo, sino de la construcción, paso a paso, de abajo para arriba, de una humanidad capaz de poner límites al desarrollo de las burocracias políticas” (Hornedo, 2019, p.225)

A palabras de Hornedo (2019) se trata de personas de diferentes orígenes culturales y de condición social que trabajan de forma independiente, en función de “sus propios intereses y necesidades de sus comunidades familiares, culturales, regionales.” (p.225) Concluyendo con un elemento de vital importancia: estas comunidades ya existen hoy en día, tanto en comunidades rurales como urbanas, a nivel de grupo, barrio o pueblo, amigos, familia y tribus.³³

Las familias desescolarizadas que viven en ciudades son un ejemplo de este tipo de organización que tiende hacia lo comunitario, y se menciona tal cual como una inclinación hacia lo común porque desde el núcleo urbano las lógicas de agrupación tienen otro orden, no se dan de manera natural. En palabras de Almeida y Sánchez (2014) en estos espacios ciudadanos “los hombres (*mujeres, niños y niñas*) no están ligados orgánicamente, más bien están separados orgánicamente, y escogen enlazarse o no hacerlo.” (p.14)

Ante este panorama, es pertinente retomar un concepto de Sawaia (2002, p.36), a saber, el de “esfera sociopolítica-ética”, para comenzar a comprender la forma organizativa que emplean los

33 Por ejemplo: Porteano por la Paz (colectiva de familias que fomentan la crianza respetuosa y se suman a la exigencia de presentación con vida de los 43 de ayotzinapa), Maternidad feminista (colectiva de mujeres madres que comparten la crianza de sus hijos e hijas y exigen un alto a la ola de feminicidios y espacios seguros para todas las mujeres), iniciativas de espacios de aprendizaje sin escuela como Kanan Paal, Unschooling Projet México, entre otros.

padres, madres, jóvenes, niños y niñas no escolarizados para aprender, mismo que se puede discernir al concebir la comunidad como una realidad que se articula en una categoría orientadora de acción y reflexión.

Esta forma de concebir la comunidad se ha disuelto en entornos en los cuales se han dado mayores procesos de urbanización, por lo que este concepto se debe reconfigurar para dar a paso a la posibilidad de vislumbrar formas de lo común que están presentes en grandes ciudades, y que en todo caso, pasen a ser resistencias comunitarias con una aspiración de autonomía.

(Medina, 2007)

2.4.2.-Hacia una nueva forma de concebir lo común en las ciudades

Almeida y Sánchez (2012) reflexionan sobre las diferentes visiones y realidades de comunidad y sociedad que emergen en la metrópoli, siendo una de sus aportaciones el llamado a reconocer que en la actualidad se está viviendo un proceso incipiente de transformaciones sociales dando como resultado importantes cambios geopolíticos, mismos que se traducen en organizaciones de “individuos plurales de pertenencia múltiple generan nuevos lazos sociales, nuevas solidaridades, [...] (mediante el cual) el territorio y el ambiente se convierten en instancias simbólicas hechas de relaciones, lenguajes y afectos.” (p.25)

En esta apertura de concebir lo común como algo posible aún sin un territorio fijo es posible vislumbrar la pertinencia de grupos de familias desescolarizadas que viven en ciudades siendo parte de formas organizativas que satisfacen actividades sociales por medio de regular ellos mismos la producción social, de mantener redes sociales de ayuda mutua, solidaridad y prácticas de intercambio humano que no se reducen a la forma del mercado. De Angelis abunda al respecto al afirmar que “el “lugar” de estas redes no necesita ser atado a una localidad, [...] y no

pueden ser separadas de las prácticas de aprendizaje de la democracia directa, la horizontalidad, la participación y la inclusividad.” (2003, p. 149)

Por lo tanto, se comprende que la comunidad en las ciudades se concibe como una “acción colectiva”, siendo este término rescatado de Wieviorka (2007), que se refiere a las personas que intentan producir su propia existencia asociada a un sentimiento de solidaridad colectiva y de responsabilidad social, emergiendo de esta práctica sujetos sociales emancipadores, que en este caso pueden ser las familias relacionadas entre sí con la intención de favorecer otras formas de aprender en libertad.

Al llegar a este punto es apropiado retomar el concepto de desgarramiento social del cual se habló previamente, ya que contribuye al entendimiento de la manifestación de nuevas formas de vincularse socialmente. En ese sentido Castells (2000) abona a este orden de ideas al posicionar la idea de tejidos comunitarios, los cuales se refieren a una población reducida o amplia que implican relaciones directas, con diversos grados de intensidad y con diferentes formas de imbricación en lo económico, político y social.

Touraine (2010) también aborda estas nuevas formas de relacionarse en la metrópoli al declarar que estas agrupaciones pueden ser comunidades totalizadoras o de un sólo ámbito de vida, efímeras o de larga duración, multilocalizadas, homogéneas, heterogéneas, virtuales o locales y en ese sentido menciona que son “formas de respuesta a una “sociedad, [...] que está en tela de juicio” (p.28) lo cual propicia la reconfiguración de los lazos comunitarios en un intento por encontrar sentido de pertenencia.

Estos lazos comunitarios son el horizonte político al que se debe atender, ya que de acuerdo a Honneth (2007):

Los lazos comunitarios son creados y sostenidos por sujetos humanos que superan el conato egoísta de darle prioridad a mantenerse en la propia existencia, que ya no luchan por la excelencia entendida como lograr el éxito pasando por encima de los demás, [...] los lazos comunitarios así percibidos y concebidos pueden apuntar a la generación de sociedades auténticamente democráticas. (p. 83)

De esta manera las familias y los jóvenes desescolarizados van construyendo la posibilidad de construir otras formas de aprender por medio de relacionarse, tejerse, encontrarse, comunicarse y sostenerse en conjunto, sin embargo, la apertura hacia un concepto sociopolítico-ético que propone Sawaia (2012) para identificar esta agrupación de personas, no se termina de definir adecuadamente en sus características y potencias en los conceptos previamente abordados, tales como la acción colectiva de Wieviorka (2007), tejidos comunitarios de Castells (2000) o el de lazos comunitarios utilizado por Touraine (2010) y Honneth (2007).

Por lo que esta investigación apuesta por apoyarse también en otros conceptos que permitan dimensionar adecuadamente el fenómeno que representan las personas que deciden en conjunto crear otras condiciones de vida que les permitan habitar las ciudades bajo otras lógicas de pensamiento, recurriendo para ello a la producción teórica de Raúl Zibechi y Raquel Gutiérrez.

2.4.3.-De las sociedades en movimiento y los entramados comunitarios.

Una de las apuestas teóricas que pueden aportar un referente para comprender la dinámica de construcción de otras posibilidades de vivir en las ciudades es la producida por Zibechi (2015, 2017, 2019a, 2019b), ya que está basada en lo que él mismo ha aprendido en su andar por América Latina y, en ese sentido, sus reflexiones provienen de la acción de múltiples personas

que, desde lo rural y lo urbano, están transformando la sociedad por medio de encarar ellos y ellas mismas las tareas que antes cumplía el Estado.³⁴

Los emprendimientos que las personas por medio de colectivos, redes y asociaciones realizan, no son exclusivamente de tipo educativo, sino que de carácter integral, ya que difícilmente pueden iniciar un proceso de emancipación en su aprendizaje sin contemplar también la salud, la alimentación y la economía. En ese sentido es posible hablar “de sociedades otras [...] que construyen realidades distintas a las hegemónicas (ancladas en relaciones sociales heterogéneas), que abarcan todos los aspectos de la vida.” (Zibechi, 2017, p. 3)

Se les llama sociedades en movimiento porque responden a otras formas de comprender los movimientos sociales, que no solamente reclaman mejores condiciones para un aspecto de la vida, sino que elaboran estrategias para dignificar la vida toda; es así que en medio de este movimiento y asociación de personas se da la posibilidad de aprender sin regulación de instituciones educativas.

Zibechi profundiza en esta explicación en su texto titulado *Los movimientos sociales como espacios educativos* (2019a), al describir que lo medular del aprendizaje se hace posible por medio de las relaciones humanas vinculadas a las prácticas sociales, generando un clima emancipatorio por medio de la acción que se lleva a cabo en la vida cotidiana de las personas que se organizan en entramados de espacios y afectos.

34 Zibechi tiene una larga trayectoria acompañando, documentando y difundiendo las acciones de múltiples colectivos, experiencias y proyectos en América Latina en defensa del territorio y que hacen parte de movimientos sociales, actualmente colabora un espacio de difusión por medio de un canal de YouTube llamado Periódico desdeabajo, en el cual se puede consultar su trayectoria: https://www.youtube.com/channel/UCqbmS9i2QIJ33CXgkz_WHwQ

Las familias, jóvenes, niños y niñas que aprenden en libertad y que van sosteniendo su decisión por medio de politizarse y asociarse con otros y otras están demostrando que “la organización es necesaria, pero no con las formas impuestas actualmente” (Quintana, 2019, p. 25) ya que “para las familias que desescolarizan, es decir, que optan por una vida que no incluye la escuela, se presentan una serie de complejidades de organización y gestión de los tiempos y energías.” (Doin y Martínez, 2019, p. 69)

En ese sentido no hay duda de que la decisión de prescindir de escuelas para aprender lleva a las familias y jóvenes a buscar espacios, formas y momentos que les provean de las condiciones necesarias para movilizar sus saberes, y es en esa actividad en la cual todos y todas están continuamente relacionados, en movimiento y por ende aprendiendo.

Al respecto, Raquel Gutiérrez (2011) aporta un concepto que es clave para comprender el movimiento y organización de estas familias y jóvenes que, al eliminar la escuela de sus vidas, asumen el reto de reinventar formas que le permitan crear los elementos necesarios para hacer posible el aprendizaje libre, descubriendo en el camino que una de las mejores maneras de hacer es tejiendo en colectivo.

De esta forma emerge en esta investigación el concepto de “entramados comunitarios” como término clave para comprender las redes de familias, vecinos y amigos que se asumen como sujetos colectivos en “una multiplicidad de mundos de vida humana que pueblan y generan un mundo bajo pautas diversas de respeto colaboración, dignidad, cariño y

reciprocidad.” (Gutiérrez, 2011, p.13). Estos entramados son formas de involucramiento en la realidad contemporánea en las ciudades.³⁵

Navarro también retoma este concepto para establecer las lógicas que operan en agrupaciones de personas en las ciudades que parten “del reconocimiento colectivo de un conjunto de necesidades que se comparten, pudiendo nombrarse como dimensión común de la experiencia.” (2016, p.103) Tal es el caso de las familias desescolarizadas, como las entrevistadas para realizar el análisis de esta investigación³⁶, ya que, por medio de compartir las dificultades de la gestión de la vida cotidiana de sus hijos e hijas que no van a la escuela, comienzan a organizarse para inventar nuevas formas de estar en las urbes.

En ese sentido, “las actividades colectivas y comunitarias destinadas a garantizar la reproducción material y simbólica de la vida social son un terreno central en esos procesos de politización y organización.” (Navarro, 2016, p. 115) Al respecto, la Vivioteca Diente de León³⁷ considera importante generar procesos colectivos desde las afinidades y diferencias que posibiliten la apertura al diálogo para pensar otras formas de aprender a las que concebimos hoy en día, sobre todo por medio de “formas de organización como la asamblea, la espontaneidad, el apoyo mutuo, los cuidados de las necesidades comunes, la regulación colectiva, la voluntad, el amor, entre muchas más.” (2019, p.7)

35 Gutiérrez elabora este término a partir de su experiencia como participante y acompañante de diversas luchas sociales en Bolivia y México, además de su interés por “entender las formas de la política y lo político que se practican y piensan desde abajo, y que se visibilizan tanto en los momentos más enérgicos de la lucha social como en los cotidianos esfuerzos por sostener material y simbólicamente la reproducción de la vida social.” (p.13, 2017)

36 Podrá consultarse en el apartado de análisis (capítulo 5) de esta investigación sus procesos de vida, los retos, dificultades y estrategias que generan al aprender fuera de la escuela.

37 Vivioteca Diente de León es una comunidad editorial que se localiza en Jalisco, México, es responsable de la segunda edición del libro Más allá de la escuela: historias de aprendizaje libre. publicado en 2019.

Estos entramados comunitarios que van surgiendo desde las familias desescolarizadas son una vía de asociación que van haciendo posible en el cotidiano el prescindir de las escuelas, tal y como lo menciona Ana Paulina Maya Zuluaga, madre de cuatro hijos, co creadora y coordinadora nacional de la red EnFamilia³⁸. Ella afirma que:

...tener compañía en el camino ayuda mucho, tener con quien hablar y compartir los miedos puede hacerlos más llevaderos; expresarlos en voz alta y concentrar maneras de superarlos, además, es valioso escuchar experiencias de otras familias, sus testimonios son un aliento de confianza. (2019, p.36)

La experiencia de Zuluaga remite a una de las principales características de los entramados comunitarios y se refiere al hecho de que la red en la que participa teje vínculos con familias de su país natal Colombia, pero también con familias y jóvenes de otros países de América Latina, extendiendo las posibilidades de relacionarse con personas más allá de su territorio. Esto se debe a “la posibilidad de una comunicación instantánea *on-line* que ha generado no sólo nuevas formas de comunicación sino nuevas formas de pertenencia, de identificación, en suma, de lazos sociales.” (Almeida y Sánchez, 2014, p. 50)

Previamente se ha señalado que las familias desescolarizadas se comunican y crean redes físicas y virtuales, y que mucha de su producción teórica basada en su experiencia es compartida por medio de blogs, páginas web y redes sociales virtuales, lo que permite que otras familias obtengan información sobre desescolarización y al mismo tiempo se acompañen en el proceso.

De esta manera crean comunidades virtuales cuya característica es que “son agregaciones sociales que emergen de la red cuando un número suficiente de personas entablan discusiones

38 Para mayor información consultar sus sitios web: www.anapaulinamaya.com, www.grandemedianopequeño.blogspot.com.co, www.lamamagallina.blogspot.com.co y www.enfamilia.co

públicas durante un tiempo lo suficientemente largo, con suficiente sentimiento humano, para formar redes de relaciones personales en el ciberespacio.” (Almeida y Sánchez, 2014, p.51, citado de Moreno y Suárez, 2010)

Se hace patente que las familias y jóvenes desescolarizados forman parte de entramados comunitarios (desde su territorio, con otros territorios, físicos y virtuales) desde los cuales hacen posible una vida de aprendizaje sin escuelas. Sin embargo, es necesario considerar que esta colectividad entraña múltiples dimensiones que promueven vínculos afectivos y al mismo tiempo conlleva ciertas dificultades.

2.4.4.-Límites y complejidades de los entramados comunitarios

La creación de constelaciones de saberes³⁹ y prácticas de lo común⁴⁰ por medio de entramados comunitarios implica ciertas contradicciones que es indispensable enunciar, ya que representan obstáculos que día a día las familias desescolarizadas enfrentan; esto se debe a que en este tejido de relaciones se presentan múltiples contradicciones internas y externas debidas a su propia naturaleza heterogénea.

Al respecto, Carretero (2012) menciona que estos movimientos sufren tensiones y pugnas internas, no son angelicales, se mueven entre muchas mezquindades, envidias, pugnas internas por imponer puntos de vista, por el prestigio, por el reconocimiento y por el control de recursos materiales y simbólicos. Esto se debe a que los colectivos habitan sus propias contradicciones en

39 Aldo Ocampo (2018) aborda el concepto de constelación de saberes para referirse a la flexibilidad epistemológica que no se suscribe a ninguna práctica teórica o metodología particular, sino que se construye a través del movimiento, el encuentro, la plasticidad, la diversidad de saberes, métodos, objetos y teorías, formando un pensamiento temporal para abordar la realidad. Por lo tanto, rechaza las dependencias epistémicas e intelectuales arraigadas en los marcos disciplinarios heredados que no son capaces de construir un saber para el presente.

40 Por prácticas de lo común se quiere hacer referencia a aquellas acciones y reflexiones que se llevan a cabo desde espacios colectivos.

la lucha por instaurar espacios autónomos y tienden a existir expresiones de hábitos heredados que evidencian pugnas por direcciones y maneras de hacer propias del capitalismo.

Al respecto, Isaac Sánchez (2019), hombre joven desescolarizado desde el 2011, menciona que “la experiencia colectiva pone en evidencia la proyección de nuestras contradicciones y frustraciones en los otros” (p.96); mencionado este hecho como un riesgo de las agrupaciones en las grandes ciudades, pero no como una condición de imposibilidad.

Doin Campos y Martínez (2019) son más específicos en este tema al advertir que el proceso de desescolarización conlleva el peligro de no ser un espacio de construcción de lo común:

Si el fenómeno de desescolarización se vive desde una experiencia individualista, sin arraigo comunitario, sino más bien de modo intrafamiliar, dogmático y hasta afónico de las diversidades con las que la existencia inevitablemente se encuentra, entonces lejos de ser una salida emancipadora, termina por ser un apéndice reproductivo de los dogmas más conservadores de las sociedades modernas. (p.77)

Por ello es tan valioso generar espacios comunes desde la horizontalidad y la autoreflexión crítica, tal y como lo comparte Laura Isod (2019) madre, investigadora, diseñadora de políticas públicas de currículum y formación docente en Buenos Aires. Ella ubica la colectividad como parte de un imperativo prioritario, sobre todo si se lleva a cabo desde las ciudades, ya que se parte del entendido de que es justo en lo urbano donde la organización del tiempo y el espacio son claras expresiones del ataque al territorio y la comunidad, por las “distancias y dependencias que imponen entre nuestras cuerpos y nuestras necesidades vitales (alimentación, energía, tierra, agua y otros seres vivos) siendo las condiciones para que la explotación continúe sin término.” (p.59)

En ese orden de ideas, Jorge Ishizawa (2012) menciona que ya Illich había advertido que el Estado pervierte la libertad en comunidad:

...no sólo la suplanta, sino que trata de asimilarla, desaparecerla, subvirtiéndola y desnaturalizándola, la reduce a la inoperancia y a la dependencia en asuntos vitales como la subsistencia, la educación, el cuidado de la salud y los así llamados servicios sociales. (2012, p.134)

Por lo tanto, Isod (2019) habla sobre lo indispensable de promover un lenguaje común, en tanto mujeres/madres urbanas, con apertura a la construcción de comunidades que permitan dimensionar las condiciones que se enfrentan, tales como las distancias, las dependencias económicas, los lazos familiares, los miedos propios y ajenos, para iniciar una ruptura con las instituciones y renunciar a lo que impida construir un territorio común de tiempos y espacios.

Superar estos límites y riesgos es posible por medio de los entramados comunitarios que se mencionaron anteriormente, ya que el territorio puede ser visto como algo físico, pero también como espacios afectivos que se pueden detonar en múltiples espacios tangibles y virtuales, haciendo posible la construcción de redes simbólicas que sean de ayuda para afrontar los conflictos propios de los entramados comunes.

Considerando estas dificultades es posible caminar con cautela desde la desescolarización, con la consciencia de las limitaciones que conlleva formar parte de entramados comunitarios y la esperanza que abrigan las personas desde la crianza mutua, que en palabras de Vera (2012) se va creando entre “la relación indisoluble entre uno y lo otro, siempre entre dos “sujetos” que comparten y cuidan, así los saberes encarnan, crecen y se reproducen porque son pertinentes al entorno social, natural y sagrado que los crea y sigue creando.” (p.89)

De tal manera que el miedo a fracasar en la construcción de otras sociedades es inevitable, pero se puede tomar en cuenta que “es necesario contar con el conflicto [...] para permitir que los seres humanos tomen en manos su destino cuando las enajenaciones a que han estado sometidos alcanzan límites insostenibles.” (Almeida y Sánchez, 2014, p.188) Ante lo cual se van creando las posibilidades de transformación, por lo tanto, es necesario renunciar a supuestas armonías, ya que el conflicto mismo puede ir modificando y regulando la acción de los entramados comunitarios.

Finalmente, es necesario considerar lo que Robert (2012) reflexiona, es decir, que las sociedades están cambiando y es debido al surgimiento de un pensamiento crítico desde abajo, por medio del cual “se derrumban instituciones que parecían inamovibles, [...] ya que el pueblo experimenta relaciones nuevas, pensando no tan individualmente como recomiendan hacerlo en las escuelas y universidades, más colectivamente o, mejor dicho, comunitariamente.” (p.184)

2.4.5.-Entramados comunitarios como posibilidad para otro aprendizaje posible

Por medio de este panorama es posible identificar que el proceso de desescolarización que van experimentando los padres, madres, jóvenes, niños y niñas se va haciendo posible por medio de los entramados comunitarios que van creando y sosteniendo, haciendo evidente que “en muchos lugares, tanto en la ciudad como en el campo, se están recreando muchas modalidades y espacios para aprender, dentro del propio grupo, en la comunidad.” (Esteva, 2013, p. 45)⁴¹

Continuando con la reflexión de Esteva (2016) es posible decir que las familias, jóvenes, niños y niñas desescolarizadas están ya actuando y siendo parte de una experiencia de resistencia al crear una alternativa de aprendizaje por medio del avance cotidiano que surge desde sus

41 Más allá de la escuela, texto escrito por Esteva, es un diálogo sobre educación indígena entre el autor y Noam Chomsky.

ámbitos de comunidad, representado un cambio verdadero y profundo en sus formas otras de aprender.⁴²

Y ciertamente, estos procesos de lo común no están exentos de dificultades, ya que vivir en comunidad es una formas de organización ajenas al cotidiano urbano; tal y como lo menciona Navarro (2016), los conflictos surgen en los entramados principalmente porque:

...pocas veces se proviene de experiencias en las que se haya aprendido a organizarse, a deliberar y decidir en común; y segundo, por las diferencias que hay entre los participantes, que van desde la diversidad de experiencias que anteceden y conforman las subjetividades individuales, hasta las condiciones objetivas que, entre otras cosas, determina el tiempo destinado al trabajo colectivo. En síntesis, la gestión de esas diferencias es uno de los desafíos en la política autónoma. (p. 107)

Sin embargo, estos entramados comunitarios que están abriendo camino a una vida sin escuelas, van gestionando sus diferencias al mismo tiempo que se organizan y construyen mundos otros de vivir y aprender. Tal y como lo reflexiona Gadea (2004), sin ser necesariamente grandes organizaciones, siendo grupos de relaciones familiares, vecinales y de amigos, van

42 Un ejemplo concreto es el caso de la comunidad Santa Catarina Lachatao, quienes expulsaron a la escuela convencional (SEP) de su comunidad y asumieron la responsabilidad y el compromiso hacerse cargo del aprendizaje de sus niños, niñas y jóvenes. Actualmente hacen parte del Centro Formativo Académico Comunitario Benne Zaa, El CEFAC Benne Zaa es producto del esfuerzo de padres indígenas zapotecas, de sus hijos y de los maestros que promueven una enseñanza para la comunidad zapoteca de Lachatao. Más información en: <http://unamanoalaeducacion.mx/>

conformándose como movimientos que promueven una lógica social basada en formas autoorganizadas, en estructuras no jerárquicas y con comportamiento adaptativo.⁴³

El resultado de este proceso de organización común desemboca en espacios colectivos con otras formas de vivir, de sanar, de alimentarse y de aprender. De esta manera se abre la posibilidad concreta de detonar procesos de desescolarización en las ciudades desde los cuales se pueda aprender sin instituciones, maestros, programas y grados, por medio de los entramados comunitarios que se tejen dentro y fuera de las urbes al compartir un territorio afectivo en lo tangible y en lo virtual.

2.5. Otros aprendizajes posibles

Este último apartado tiene la intención de direccionar la reflexión teórica sobre la desescolarización hacia sus posibilidades concretas. El punto de partida es el análisis de esta investigación, misma que ha logrado establecer el origen de la desescolarización y su posicionamiento como un proceso de vida autónoma, que se da más allá de la educación y que está empapado de acciones políticas antisistémicas que surgen desde abajo, concretando en la organización común por medio de entramados que hacen posible una vida sin escuelas.

Sin embargo, sigue siendo necesario aportar otros elementos que clarifiquen las posibilidades concretas de llevar a cabo una vida desescolarizada desde las urbes, lo cual se hará por medio de

43 Por ejemplo, el círculo de estudios Hacia la construcción de otros aprendizajes posibles que se reúne en Unitierra Oaxaca desde noviembre de 2019 ha ido adaptándose al ritmo de las familias que lo constituyen así como a los acontecimientos globales que nos atraviesan, como la pandemia por Covid 19. Actualmente (septiembre 2020) se convirtió en un espacio semanal en el cual generamos las condiciones necesarias para aprender lo que queremos en comunidad. Niños, niñas, jóvenes, madres y padres nos vamos organizando sin estructuras jerárquicas para poner en práctica aquello que nos interesa, en este momento tenemos actividades de huerto urbano en el Techo Verde, sesiones de moviendo para mujeres y mujeres madreas, así como diversas actividades que van emergiendo conforme a los deseos del colectivo. No tenemos estructuras predeterminadas, no seguimos ninguna pedagogía en particular, no hay maestros o maestras, no evaluamos, calificamos ni hacemos exámenes para comprobar nuestros saberes y conocimientos. En cambio, disfrutamos de nuestros encuentros, nos adaptamos y propiciamos en entorno de confianza y respeto para todos y todas.

la producción teórica de Illich y Holt y, sobre todo, se reflexionará a partir de la producción oral y escrita de madres, padres y jóvenes que desde el cotidiano comparten sus experiencias, cuyas vidas se están convirtiendo en un referente sólido acerca de la posibilidad auténtica de aprender en libertad.

2.5.1.-Aprender más allá de la escuela

En la actualidad, plantear la posibilidad de aprender sin instituciones que regulen, midan, establezcan y propicien el aprendizaje es parte de un posicionamiento controversial, de inmediato surgen voces que establecen lo inviable de dicha apuesta. A lo largo de esta investigación se rescatan a algunos académicos que han escrito sobre lo paradójico y utópico que resulta pensar en una vida sin escuelas, siendo Nassif (1984), Fernández García (2012) y Castillo (2013) algunos de ellos.

A pesar de estas posturas, cada vez es más complicado negar que estamos viviendo en un “contexto de crisis profunda del sistema capitalista y del modelo de desarrollo y progreso que han dominado las relaciones culturales, políticas, económicas, sociales y educativas desde mediados del siglo XX.” (Zaldívar, 2012, p.45) Por lo que ha llegado el momento de transformar y repensar los límites de la pedagogía moderna, sin por ello estar en búsqueda de recetas o alternativas que repliquen lo ya conocido, en contraste, lo que se requiere es establecer rutas que inspiren nuevas formas de pensar y, sobre todo, nuevas formas de hacer.

En este marco de ideas se hace pertinente retomar las reflexiones de Illich en su libro *Alternativas* (1974), en el apartado de alternativas a la escolarización, desde el cual establece a la desescolarización de la sociedad como una posibilidad de recuperación del uso efectivo de la

libertad de aprender y enseñar, lo que implica al mismo tiempo restablecer el sentido de responsabilidad personal de estas acciones, superando el alejamiento entre el aprender y el vivir.

Asimismo, Holt (1976b) coincide con Illich, como ya se había mencionado previamente, él es parte de un pensamiento transgresor que establece la necesidad de liberar el aprendizaje de la pedagogía para buscar la libertad más allá de la educación. Esto implica la revalorización de las capacidades innatas de los seres humanos para el aprendizaje desde su nacimiento.

Para ello, es indispensable posicionarse en una postura de carácter radical que “luche contra la certeza generalizada de que la educación, el aprendizaje planificado y con propósito, está y debe estar separado de la vida.” (Zaldívar, 2013, p.27) Es decir, dejar de pensar que el aprendizaje está afuera y es posible manipularlo, estructurarlo o medirlo, reivindicando esta acción como parte de un proceso de natural de vida.

Estas posturas son afines a las circunstancias sociales actuales, que previamente ya se señalaron, respecto a la pérdida de autoridad de las instituciones modernas, lo que da pie a “iniciativas que indagan en espacios y procesos que ayuden a quien se inicia en el aprendizaje a desarrollar su inteligencia sin agravios comparativos, ni fines ni competencias pedagógicas definidas.” (Zaldívar, 2013, p. 34) Desembocando en un rechazo frontal de los procesos institucionales de educación. Isod (2019), quien forma parte de una familia desescolarizada, afirma que:

Rechazar la escuela como solución para el aprendizaje de mis hijos comportó, a la vez, el derrumbe de todas las demás instituciones que se apoyan en la ecuación que contiene el sistema escuela: la familia, el matrimonio, el empleo, el desarrollo profesional y la misma maternidad, entendida como rol parcial y recortado, acompañante de procesos externamente configurados. (p. 54)

En este sentido, se abre la invitación desistir de la reconstrucción de la escuela y la educación, ante lo cual Esteva (2013) propone ir más allá de sus relaciones de dominación y reconstruir la responsabilidad de enseñar y aprender en libertad promoviendo proyectos autogestivos, insistiendo en espacios de reflexión y aprendizaje conjunto, reforzando la creatividad social.

De esta manera se estaría renunciando al imaginario que ha heredado el sistema escuela, que ha fomentado en la sociedad la idea rectora de que los niños deben aprender y progresar mediante las tareas dirigidas y evaluadas por los adultos, con la consideración de que las actividades propias de los niños son una pérdida de tiempo.

En ese orden de ideas, Vera recupera una noción básica que Illich buscó dejar en claro: “la redefinición del proceso de adquisición del saber, en términos de escolarización, rompió los vínculos por los cuales la gente aprendía mutuamente, lo que subordinó al saber a la obediencia y la certificación.” (2012, p.96) Esto remite a la siguiente pregunta: ¿Cómo podemos recuperar nuestra capacidad de enseñar y aprender en libertad?

2.5.2.-Recuperación de nuestra capacidad natural de aprender

El posicionamiento de Illich y Holt respecto a la imposibilidad de las instituciones educativas de proveer los mejores medios para aprender, abre paso al planteamiento sobre otras formas de hacerlo, siendo una de las principales la recuperación de nuestra capacidad natural de aprender.

Por su parte, Hornedo (2019) reflexiona sobre uno de los libros icónicos de Paul Goodman, *Compulsory mis-education* (1964), al señalar que “parece un mal chiste, pero es una amarga verdad: aprender a hablar o a caminar, es todavía más difícil que aprender a leer y escribir. Todos los niños aprenden estas habilidades sin haber ido a la escuela.” (p.109)

Al respecto, André Stern (2019) en su última presentación nombrada *Para tu hijo, jugar es tan importante como aprender*, hace hincapié en el hecho de que el aprendizaje no es algo que se propicia, sino que es algo que ocurre como parte de vivir, entusiasmarse y jugar, sin hacer la clásica distinción entre jugar y aprender. De esta manera hace un llamado para prescindir de hablar sobre métodos y hacer apologías sobre ellos, para trascender hacia una actitud de confianza sobre el proceso natural del aprendizaje.

De esta manera se posiciona un cambio radical hacia una “actitud” que es posible para todos y todas, que no está precisamente en contra de algo sino a favor de respetar el ritmo particular de cada niño, niña, joven y adulta que aprende. Siendo así que, “colocarse en una nueva actitud que parta del niño, no es partir de una idea, un método o un método alternativo, sino una ecología de la educación.” (Stern, s/a, p. 10). La cual supone que partir del niño será diferente en cada caso porque cada uno es diferente y será cada niño el que enseñe el camino.

Esta actitud, a palabras de Doin y Martínez (2019) implica una pregunta a la vida, ya que “cuando no hay escuela, no hay paredes, no hay manuales de respuesta, no hay currículum, entonces aparece la posibilidad de allanar el propio camino, que en ocasiones puede resultar en una oportunidad de emancipación.” (p.78)

En ese sentido, Monié y Roja (2019) establecen que existen tantas maneras de aprender como personas en el mundo y por lo tanto hacen una invitación a considerar que el aprendizaje sucede y es parte de la naturaleza desde la cual “no hay distinción entre vivir y aprender, todas nuestras actividades e iniciativas son hilos de un mismo tejido de aprendizajes; hilos que van dando forma a la tela de una vida cada vez más libre.” (p.19)

Asimismo, la Vivioteca Diente de León hace énfasis en la necesidad de comprender que “el aprendizaje es algo móvil que no se encuentra encerrado en salones de clases, sino en cada espacio y momento de la vida misma en interacción con otros.” (p. 7) De esta manera se concibe al aprendizaje como una capacidad natural que sucede todo el tiempo, por medio de la curiosidad, del gusto y de la necesidad propia.

Laborda, madre, esposa, terapeuta y autora del libro *Dar voz al niño* (2017), menciona que el aprendizaje es natural, lo cual implica que nadie debe dirigir al niño para introducir conceptos, a menos de que sea él mismo quien muestre interés por algo en concreto y agrega a este orden de ideas el hecho de que aprender es un acto más emocional que racional, y por lo tanto se aprende más y mejor cuando las personas mismas son las que determinan lo que quieren y necesitan aprender, y al llevarlo a cabo lo pueden aprender desde su propia experiencia.

En el sentido de aprender desde la experiencia, Illich (1977) hace una breve advertencia: aprender haciendo no sirve de mucho mientras lo que se hace tenga que ser definido por educadores profesionales o autoridades, ya que el hacer debe estar definido por quien aprende, lo cual no solo incluye escoger lo que debe aprenderse, también debe incluirse la libre determinación desde la particularidad de vida de cada quien.

Es así que el aprendizaje natural es posible cuando se respeta al otro y se permite que emerja la libertad de decidir; de acuerdo a Dayna Martin (2016), esto implica “vivir la vida sin un currículum forzado o trabajo escolar adicional, no dividir la vida en materias ni calificar. Por lo tanto, es confiar en que nuestros hijos van a aprender lo que necesitan en su propio camino de vida.” (p.116)

De esta forma es como se concibe el aprendizaje sin escuela, reconociendo que “el impulso por aprender es innato, que los aprendizajes vienen desde dentro, por medio de la curiosidad, las ganas de experimentar, el juego y la creatividad que se dan en la vida cotidiana.” (Majluf, 2019, p. 116)

La recuperación de nuestra capacidad natural de aprender trasciende espacios, autoridades, materiales y tiempos; retomar esta actitud de confianza genera que “ya no importen los contenidos ni las metas, sino que importen las personas y sus expresiones, su capacidad de relacionarse consigo mismos, con los demás y con el mundo.” (Thomaz, 2019, p. 206)

Al no depender de horarios, materias, maestros, escuelas, contenidos, en general al no depender de la educación “se recupera la capacidad autónoma de aprender y con ello redescubrir un nuevo tipo de suficiencia. En libertad, con recursos de lo que todos podemos disponer, podríamos aprender cuanto necesitamos y queremos.” (Esteva, 2019, p. 220)

2.5.3.- Desescolarización mental

El prescindir de métodos y pasar hacia una actitud radical de confianza en el aprendizaje natural, concebir que aprender es parte de la vida misma y que es común a todos y todas independientemente de la edad, así como recobrar la propia capacidad de aprender es parte de un proceso que muchas madres, padres y jóvenes han denominado como desescolarización mental.

En el primer apartado de este marco teórico se hace la advertencia de que el termino “desescolarización” implica más que prescindir de instituciones educativas; es en este sentido que Illich (1971) hace un llamado a desescolarizar la cultura y no solamente a eliminar las escuelas. En este orden de ideas, múltiples personas hacen eco de este pronunciamiento para

hacer énfasis en que, para desescolarizar hace falta más que sacar a los hijos e hijas de la escuela, para desescolarizar es necesario sacar a la escuela que llevamos dentro.

Quintana (2019) menciona que el proceso de desescolarizar a su hija se percató que su niña nunca tuvo problemas con dejar de ir a la escuela ya que ella es libre, anda y suelta, el problema fue de los adultos que la acompañan, ya que “venimos de una sociedad estructurada, moldeados de una sola forma, el camino no es fácil: siempre queremos dirigir las actividades, sin dejar lugar para cosas nuevas.” (p.23)

Asimismo, Majluf (2019) refiere que es ineludible superar la idea de que la única forma de aprender es a través de la escuela por medio de “desescolarizar nuestra mente, teniendo claro que los chicos no necesitan ir a la escuela, es la sociedad que hemos creado la que necesita que vayan a la escuela, de modo que la principal tarea es con los adultos.” (p, 105) De esta manera será posible permitir que los niños y niñas aprendan libres de estructuras mentales y escolarizadas que no les pertenecen.

De igual forma, Majluf (2019) recupera un extracto del libro *La sociedad desescolarizada* de Illich (1971) donde se menciona lo siguiente:

La sociedad nos alcanza de manera tan íntima que ninguno puede esperar ser liberado de ella mediante algo externo, [...] solo al liberarse uno mismo de la escuela se descubre que [...] el aprendizaje no requiere enseñanza, no puede ser manipulado ni planificado. Cada uno es responsable de su propia desescolarización. (p.106)

En el mismo orden de ideas, Sandra Dodd (2019) afirma que la desescolarización debe ocurrir en el interior de los padres, dedicando un tiempo a catalogar lo que es real y lo que es estructurado, lo que ocurre en la naturaleza y lo que ocurre en la escuela, sobre todo se debe

reflexionar sobre las creencias de que la escuela es más importante que cualquier otra cosa, que la escuela aparta de la ignorancia o que la escuela hace niños y niñas correctos y felices, para después desterrar esas ideas equivocadas.

Al respecto Thomaz (2019) sugiere que el proceso de desescolarización de los padres y madres, y en general de los adultos, responde a una condición que permita delegar un posicionamiento dominante frente al niño y la niña, de otra manera los problemas que se tienen en la escuela se repetirán en casa, ya sea el desinterés por el aprendizaje, la falta de auto-dirección y la obligatoriedad de hacer ciertas tareas, por lo que es necesario que los adultos reconozcan que son ellos los que tienen un problema de conexión: “Por esto, más importante que sacar a los niños de la escuela es sacar la escuela que hay dentro de nosotros mismos, los adultos.” (p. 210)

Al llevar a cabo este proceso de desescolarización mental se da paso a un nuevo orden de relaciones horizontales, y a la re-apropiación de la capacidad de aprender de todas y todas independientemente de la edad; en palabras de Martin (2016) “al dejar ir este entrenamiento cultural del “yo” y entrar en el papel del compañerismo, se acepta y practica la posibilidad de aprender a lado de nuestros hijos.” (p.78)

Por lo tanto, al desescolarizar, Drawog (2014) afirma que las personas involucradas se confrontan con esas primeras certezas que tenían acerca de su propio aprendizaje y hacia las más arraigadas convicciones de que sin maestros, sin métodos y sin estructura no existe un verdadero progreso. En su lugar, propone afrontar el miedo que se manifiesta al permitir que un niño “haga lo que quiera” y eso genere un ser no sometido y no domesticable.

Todo esto implica que al asumir el posicionamiento radical de desescolarizar se cuestionen las relaciones entre quienes aprenden y quienes dicen enseñar, “para reconstruir los vínculos mediante los cuales la gente aprende mutuamente, reconociendo cada uno su capacidad de aprender, de moverse, de hacerse entender y comprender.” (Vera, 2012, p. 97)

2.5.4.- Aprender en libertad

Reconocer que el aprendizaje acontece de manera natural, por lo que no es necesario recurrir a salones, maestros y programas predeterminados para fomentarlo, conlleva un replanteamiento acerca de cómo sostener una vida desescolarizada. Previamente se ha señalado que es posible por medio de entramados comunitarios que permiten que las familias y los jóvenes que aprenden en libertad se sostengan.

Estos nichos comunitarios siempre han existido y actualmente florecen más grupos que deciden apoyarse entre sí, “hay muchas familias en todo el mundo que aprenden fuera de la escuela, y desde siempre ha habido quienes se resistieron a ella, ejerciendo su capacidad de aprender de distintas maneras.” (Monié y Roja, 2019, p. 15)

La desescolarización es concebida como una forma de vida, “y la ciudad no es el mejor lugar para ejercerla, [...] la organización es necesaria, pero no con las formas imperantes actuales.” (Quintana, 2019, p, 25)

Es por esto que las familias y los jóvenes que optan por la desescolarización van recobrando a su vez la iniciativa propia, pensando en conjunto lo que necesitan para aprender sin muros y sin mediaciones del gobierno, empresas o instituciones. De esta forma, la opción por la desescolarización se reconstituye en colectivo, por medio de personas libres y organizadas.

(Vera, 2012)

Por medio de este recorrido teórico es posible identificar a la desescolarización como parte de un proceso de vida que no solo abarca el prescindir de las instituciones educativas escolarizadas para aprender, ya que es un concepto que abarca formas otras de sanar, de alimentarse, de accionar políticamente en la sociedad y de generar lazos económicos que tienden hacia la horizontalidad y la organización colectiva.

Es complejo tratar de separar cada uno de estos ámbitos de la existencia porque en lo concreto son interdependientes, sin embargo, esta investigación hace un énfasis en analizar únicamente lo que respecta al flujo de aprendizaje.

En ese sentido, la desescolarización pone en evidencia la necesidad de eliminar conscientemente dependencias y estructuras jerárquicas, además de anular la necesidad de maestros que eduquen mejor, de espacios en los que supuestamente se aprenda correctamente, de materiales con lo que se pueda obtener más aprendizajes, así como de programas educativos previamente establecidos que señalen los contenidos ideales por aprender.

Por lo tanto, se trata de suprimir rangos verticales en el proceso de instrucción de saberes y su lugar hacer evidente que el proceso de aprendizaje es común a todas y a todos, es dar el paso a la crianza mutua y a la confianza plena de que el aprendizaje es una actividad y capacidad natural que sucede cotidianamente.

De esta manera, el aprender en libertad va más allá de ser una actividad deseable para todas y todas, es parte de una lucha que se inscribe como rebeldía en un mundo que coarta la posibilidad de hacerlo desde el gozo, es retomar la posibilidad de decidir cómo hacerlo devolviendo la agencia a todas las personas independientemente de la edad, pero sin perder de vista que la deuda

es mayor con los más pequeños, es romper con el formateo forzado al que hemos sido sometidos, es pues, la posibilidad de organizarnos y de tejer redes para crear otras formas de aprender.

3.- Naturaleza de la Investigación

Enfoque epistemológico

La perspectiva epistemológica que sustenta esta tesis aporta un horizonte que permite identificar el posicionamiento que orienta la mirada de la investigadora.

A continuación, se comparte un esquema elaborado por la autora para describir la ruta que orienta el enfoque epistemológico de esta tesis y desde el cual se pretende explicar cómo se concibe la construcción de conocimiento:



El primer recuadro que aparece en el esquema anterior corresponde a la *Duda Radical*, el cual es un concepto que proviene de la teoría de Iván Illich, se pueden encontrar sus reflexiones al respecto en el Volumen 1 de sus Obras Reunidas, particularmente en el escrito sobre Alternativas, en este texto hay una introducción en la que Erich Fromm explica lo que comprende por una actitud radicalmente humanista y que implica dudar de lo que se da por hecho, sobre todo en lo relativo a “los conceptos ideológicos que son virtualmente compartidos

por todos y que como consecuencia han asumido el papel de axiomas indudables del sentido común.” (2006a, p.47)

Esto da pie a una disposición y capacidad para cuestionar críticamente la función de las instituciones que se han convertido en “naturales” e inamovibles, como es el caso de las Instituciones Educativas. Esta es una labor que no está exenta de polémica y que genera ciertas resistencias, pero es indispensable cuestionar su pertinencia, viabilidad y utilidad en una época de crisis, desilusión y búsqueda de alternativas de vida que brinden libertad a las personas.

Por lo tanto, Illich realiza desde este posicionamiento una invitación a dudar y cuestionar como un acto de investigación y descubrimiento. Hacerlo de manera radical implica “un proceso que nos libera del pensamiento idolatrante; un ensanchamiento de la percepción, de la visión creativa e imaginativa de nuestras posibilidades y opciones.” (2006a, p. 48). Esto no significa buscar verdades, sino construcciones de diversas formas de hacer y estar en el mundo, por lo tanto, esta actitud no representa una búsqueda de justificaciones sino la necesidad de generar una crítica profunda a un estilo de vida social, política y económicamente impuesto.

Siguiendo esta ruta de pensamiento, lo que se pretende llevar a cabo en esta investigación es cuestionar si otras formas de aprender son posibles más allá de la institución que fue creada para dicho fin, retomando la decepción que Illich sentía por todas las instituciones en general, ya que, en sus palabras: “las instituciones crean certezas y, cuando se las toma en serio, las certezas amortecen el corazón y encadenan la imaginación.” (2006a, p.51) De tal manera que, de lo que se trata es de cuestionar si la escuela es el único y el mejor lugar para aprender, o si existen otras vías de realizar esta acción fundamental de la vida del ser humano.

De esta manera, Illich profundiza en sus planteamientos sobre la Duda Radical en su ensayo sobre *La alianza para el progreso de la pobreza*, en el cual afirma los consecuencias de creer ciegamente en las instituciones determinan el pensamiento y visión de lo que es posible, de tal manera que las personas se vuelven incapaces de concebir el aprendizaje sin términos de escuelas, lo que genera una tendencia a pensar que solo se puede satisfacer la necesidad de aprender de una sola manera: por medio de la escolarización. Sin embargo, al posicionarse en la Duda Radical se puede poner en perspectiva esta afirmación y mirar las diversas posibilidades que existen para llevar a cabo esta acción y no caer en la falacia de pensar el aprendizaje como sinónimo de escuela.

En palabras de Illich, esto generaría “despertar la conciencia de que existen otros y nuevos niveles de posibilidades humanas, otras formas inexploradas de utilizar el saber y de usar la imaginación creadora para evitar la captura de la conciencia social a manos de un monopolio que impone una solución prefabricada.” (2006a, p.61) A partir de este planteamiento, este autor nos invita a desarrollar una investigación a la que denomina de “contracorriente” y que implica el investigar las alternativas a las instituciones que dominan el mercado, asumiendo que existen dificultades en este proceso ya que se debe dudar de todo lo evidente e invitar a otros a hacer lo mismo, lo cual no es sencillo porque se suelen dar las cosas por hechas y plantear un posicionamiento cuestionador conlleva rupturas y confrontaciones.

Por lo anteriormente dicho, esta investigación retoma la invitación que Illich puso sobre la mesa acerca de dudar radicalmente de lo socialmente determinado y cuestionar las posibilidades de otro aprendizaje, sin instituciones, sin métodos, sin objetivos previamente establecidos y sin maestros. Es una apuesta arriesgada, pero necesaria.

Por otro lado, este posicionamiento se une a uno de los planteamientos de Michel Foucault (2003), sobre los saberes sometidos, los saberes insurrectos, las genealogías y el discurso científico. Foucault desarrolla estos conceptos en el libro *Hay que Defender la sociedad*, específicamente en el apartado correspondiente a la Clase del 7 de enero de 1976, en el cual hace explícita una invitación a reflexionar sobre la naturaleza de las investigaciones que se realizan en la academia, sobre qué se puede investigar, quién determina lo que sí y lo que no es pertinente de investigar y quién se puede interesar en ellas. En este capítulo da inicio a un recorrido sobre las cuestiones de poder que permiten la producción y difusión de ciertos conocimientos.

En este sentido, comienza a plantear el retorno a la recuperación de ciertos saberes que habían estado sometidos por ser descalificados desde la postura dominante, ya que se les catalogó como “saberes no conceptuales, saberes insuficientemente elaborados, saberes ingenuos, saberes jerárquicamente inferiores y saberes por debajo del nivel de conocimiento o de la científicidad exigidos” (Foucault, 2003, p.21). Esto conlleva la recuperación de los saberes de abajo o comunes, es decir, de los saberes de la gente con la particularidad que los caracteriza: que son saberes locales y responden a una realidad determinada.

Acoplar estos saberes de la gente con los saberes eruditos o formalizados dan una perspectiva del saber histórico que se ha ido desdibujando por no responder a los estándares de una ciencia que solo favorece ciertos conocimientos, a esto él le llama genealogía de saberes cuya finalidad es “poner en juego unos saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados, contra la instancia teórica unitaria que pretende filtrarlos, jerarquizarlos, ordenarlos en nombre de un conocimiento verdadero, en nombre de una ciencia que algunos poseerían.” (Foucault, 2003, p.22)

Esta reflexión se vincula con el tema de investigación porque la desescolarización no pertenece a los debates actuales sobre las posibilidades de aprender de manera óptima y eficaz, su simple planteamiento trae consigo un desafío hacia las rutas de investigación sobre el derecho a la educación entendida como el acceso a los servicios de las instituciones educativas escolarizadas, de tal manera que otras formas de hacerlo han sido omitidas.

Esto se debe en parte a que son alternativas que posiciona a las personas que hacen parte de una vida desescolarizada como sujetos de acción “no” calificados para serlo, ya que no todas y todos tienen títulos académicos, una trayectoria de investigación reconocida y, en general, son personas comunes que se cuestionan y generan otras vías de acceso al saber. Por otra parte, no son cuestionamientos que deriven hacia la promulgación de políticas educativas hacia al Estado, de hecho plantean lo contrario: la posibilidad de recuperar nuestra acción política y, por ende, la capacidad de proponer estrategias alternas al propio Estado.

De tal manera que, el hecho de que las personas que asumen la desescolarización como una forma viable de aprendizaje no sean especialistas en temas de investigación educativa no las exime de ser capaces de plantear problemas y soluciones hacia una manera más digna de aprender. Por lo tanto, una investigación que apueste por cuestionar las implicaciones de la desescolarización debería tomar en cuenta estas voces desde el propio peso que tienen, es decir, desde la urgencia de rescatar sus experiencias, sus miedos, sus dudas, sus esperanzas y sus propuestas, para que dialoguen con la teoría que existe al respecto y tejer estas miradas con el objetivo de generar un mayor posibilidad de comprender este camino de vida.

Es así que la insurrección de saberes posibilita la recuperación del saber de la gente común para yuxtaponerlo con el saber formalizado y de esta manera tener una perspectiva más clara de

algún tema, en este caso la desescolarización. Un aspecto importante es que no se pretende generar un conocimiento universal, sino develar lo que significa para las personas que eligen aprender sin escuela seguir este camino y con ello abrir las posibilidades de vivir este proceso de otras maneras, no universalmente mejores, pero sí particularmente más viables.

De esta manera se estaría incorporando el saber de la gente que participa en procesos de desescolarización a manera de brújula, de tal forma que sus vivencias aporten a la comprensión del conocimiento que surge desde el aparato teórico, procurando que sus experiencias reflejen la pertinencia sobre lo escrito acerca de esta manera de vivir y aprender por medio de la forma en la que han ido adoptado y adaptado por la desescolarización.

Estos planteamientos se hilan a su vez con el concepto de *Mirada Interior* que emerge desde el pensamiento de Raúl Zibechi, y el cual es totalmente pertinente para esta investigación, ya que, la autora, al ser parte de la población que analiza, es decir, al pertenecer a una familia que opta por la desescolarización como postura política, se vuelve necesario recuperar perspectivas que rescaten la pertinencia de esta doble posición (investigadora y parte de la población a analizar).

En ese sentido es viable la noción de Zibechi sobre la mirada interior como:

Una estrategia de análisis de los logros, dificultades, potencias y límites de la lucha desde la lucha misma. No se puede comprender estos movimientos desde afuera, ni con una mirada fija en las estructuras visibles, aquellas que capturan la atención de los medios, las academias, las izquierdas institucionales. Hace falta una mirada interior, capaz de captar los procesos subterráneos e invisibles, lo que sólo puede hacerse en un largo proceso de involucramiento con los movimientos. (Zibechi, 2009)

Desde esta perspectiva se puede propiciar una comprensión y generación de conocimiento pertinente y viable. Tal como lo es en el caso de esta investigación, ya que la autora hace parte de una familia desescolarizada, pertenece a tribus de familias que no van a la escuela y, por ende, su corporalidad, emoción y enfoque está atravesado de raíz con la realidad que analiza, no solamente trabaja con la teoría y esto posibilita un proceso de investigación vivo y no un mero análisis distante y estéril.

La mirada interior se triangula con otros dos conceptos de vital importancia: la vigilancia epistemológica y la reflexividad, ambas son necesarias para realizar una investigación que no derive en la justificación de un punto de vista personal, sino en la necesidad de posicionar un debate sobre una apuesta de vida que existe y que debe reflexionarse a la luz de los planteamientos teóricos y desde la experiencia de los niños, niñas, jóvenes y familias que han apostado por la desescolarización.

La vigilancia epistemológica, según Blanco (2010), se refiere a una actitud que el investigador debe tomar a lo largo de todo el proceso de investigación, y responder, en definitiva a los actos epistemológicos del procedimiento de ruptura, construcción y comprobación. Por lo que aboga por una auto-observación constante para poder cuestionar lo que el investigador cree saber, entender, interpretar y conocer y apegarse a una construcción teórica que se pueda comprobar en relación con la realidad.

En cuanto a la reflexividad, de acuerdo a De la Cuesta-Bejumea expresa la conciencia del investigador y hace parte de un proceso en el cual “el investigador vuelve sobre sí mismo para examinar críticamente el efecto que tiene sobre el estudio y el impacto de las interacciones con los participantes.” (2011, p.163) Por lo tanto, la reflexividad atraviesa todas las etapas de la

investigación, desde la elección del tema, el desarrollo de la metodología, la elección del trabajo del campo, hasta la elaboración del análisis, por lo que no se trata de ser parte de actividad reflexivas, sino ser un investigador reflexivo.

Los elementos enunciados anteriormente permiten hacer frente al reto de esta investigación, que se deriva principalmente del doble posicionamiento en la elaboración de esta tesis. La responsabilidad de ser sujeto presente es parte de mi locus de enunciación y conlleva ciertos sesgos que se asumen desde el horizonte interpretativo que aportan la vigilancia epistémica y la reflexividad, en conjunto con la colaboración de mis asesores los anteriores elementos contribuyen a la elaboración de un trabajo de investigación pertinente.

Por último, es importante señalar que la interpretación de los datos que se obtengan de la recuperación de las voces de las familias que aprenden sin escuelas por medio de las entrevistas y la observación participante, se realizará a través de la propuesta de la triangulación teórica de María Bertely (1999). Esta elección surge desde la pertinencia de recuperar los testimonios de las personas que participan en la investigación. La intención es triangular las categorías que emergen desde la teoría, desde el intérprete y desde los participantes, ya que esta triple gama es indispensable para comprender la desescolarización.

Esta herramienta de análisis permite definir las categorías que surgen desde la revisión bibliográfica de la teoría y la academia para yuxtaponerlas con las que emergen de la implementación de entrevistas a profundidad y observación participante

En conjunto, este posicionamiento epistémico tiene el objetivo de abrir la brecha del afán de monopolizar y generar verdades universales, la apuesta es por reconocer la construcción del saber desde una postura teórica, analítica, crítica y rigurosa que se nutra de las voces de las

personas que encarnan la desescolarización, y desde ahí mantener un posicionamiento ético que posibilite la recuperación de estas voces, no solo como datos que permitan fundamentar la postura teórica de la desescolarización, para que contribuyan a la construcción del conocimiento sobre lo que es y lo que implica llevar a cabo un aprendizaje sin escuelas.

Es un reto es mayúsculo. Está latente la posibilidad de perder perspectiva de acuerdo a una postura positivista de hacer investigación, por lo que se realiza desde una postura contrahegemónica y ello implica el deber de sustentar, fundamentar y argumentar adecuadamente el desarrollo del trabajo de investigación desde una perspectiva crítica y rigurosa.

4.- Metodología

A través del tiempo, han existido diversos caminos para acercarnos a la realidad social y construir nuevos conocimientos, la vía hegemónica hasta el momento tiene una orientación positivista que implica una verdad a la que debemos acceder por medio de la objetividad y con una presunción de neutralidad para generar leyes universales, cuyas implicaciones son, a palabras de Torres (2001, p.5) que queden por fuera otras racionalidades, otras temáticas y otras posibilidades de generar conocimiento social.

El investigador en este caso queda relegado a un papel “neutral, (para generar) [...] teorías universalistas de una situación particular, en un tiempo y un espacio particulares, para dar una representación del patrón histórico Occidental como si fuera universal.” (Wallerstein, 2001, p.100)

Reflexionando sobre este posicionamiento de manera crítica es posible encontrar que:

El concebir los resultados en este tipo de investigación como leyes, implica para el investigador desarrollar una actitud selectiva frente aquello que no le favorece, impidiéndole entrar en diálogo

con lo subjetivo, lo social y lo ambiental, lo cual limita las posibilidades de recrear el conocimiento y las estructuras sociales.” (Quiroz, Velásquez, García y González, sin año, p.13)

Por otro lado, en esta perspectiva se estaría reproduciendo solo un tipo de saber, evidentemente hegemónico, que estaría siendo privilegiado sobre el resto que no se está contemplando.

Al buscar otra posibilidad de acceso al conocimiento se plantea la necesidad de un paradigma que contemple la existencia de múltiples realidades, que se desarrollan en diversos contextos y circunstancias. En este tipo de acercamiento el investigador estaría presente e interactuando con la realidad que está estudiando por lo que, “pone en escena su ser, sus pensamientos, sus posturas y sus formas de concebir el mundo”. (Quiroz, Velásquez, García y González, sin año, p.14)

La anterior referencia, hace alusión a una forma de investigación crítica, autocrítica y reflexiva que facilita la comprensión del mundo en un sentido amplio y que devuelve la voz a los actores que construyen su vida desde distintos planos, además de permitir que otras miradas sean reconocidas.

Esta vía de construir conocimiento es la que pretende seguir este estudio, “reivindicando la investigación como una praxis constructiva, intersubjetiva e intencionada igual que la realidad social de la que se ocupa.” (Quiroz, Velásquez, García y González, sin año, p.15) Y con un marcado “interés por emanciparse del proyecto moderno estadocéntrico, eurocéntrico, etnocéntrico y de control social”. (Torres, 2001 p.6-11)

De tal manera que esta investigación se inscribe en la metodología previamente descrita, donde el planteamiento del problema, los objetivos y la población elegida tienen un carácter personal, señalando que surge de una inquietud propia y de la necesidad de fomentar el análisis

sobre la pertinencia de alternativas a la educación no oficiales y no formales. Es importante recalcar de nuevo que debido a esto, el estudio está permeado por la reflexividad, es decir, por un “proceso que expresa la conciencia del investigador [...] y su conexión con la situación de la investigación.” (De la Cuesta-Benjumea, 2011, p.163)

En esta indagación se aborda el reto de analizar una realidad en particular: la de familias mexicanas que optan por un aprendizaje sin escuelas, cuya decisión no parte de un privilegio económico sino de un posicionamiento político particular que desemboca en la generación de estrategias para hacer posible esto posible. El objetivo principal es identificar sus razones, sus motivaciones, los retos que asumen y sus vivencias en general, tomando en cuenta que la propia familia de quien investiga vive desde hace 3 años la desescolarización, principalmente por medio de su hijo de 6 años, lo cual brinda una particularidad epistémica al abordaje de este tema.

Por lo anteriormente dicho, esta pesquisa cuenta con el respaldo de una postura crítica, autocrítica, reflexiva y descolonizante, que tiene el objetivo de recuperar las voces de madres, padres, niños, niñas y de aquellos que estén involucrados en el proceso de adquisición de saber, tomando en cuenta la noción que plantean Quiroz, Velásquez, García y González sobre este tipo de construcción del conocimiento que implica:

Emprender procesos investigativos que potencien y posicionan a las personas como sujetos de acción, de diálogo, de consciencia, de conocimiento, capaces de pensarse y de interactuar con otros en la comprensión de su realidad, de igual manera como posibilidad para que los sujetos se expresen a través de la pregunta, la confrontación y la búsqueda conjunta de alternativas que les lleve a transformar las circunstancias que impiden su realización plena y autónoma.” (sin año, p.18)

Por lo tanto, este estudio tiene el compromiso de asumir un posicionamiento crítico fronterizo, que a palabras de Walsh “es epistémico, político y ético en carácter, y que se orienta a la

afirmación de la diferencia y la transformación de las matrices coloniales del saber.” (2003, p.55)

Esto implica que son válidas otras formas de aprender y hacer en el mundo, por lo que esta posición epistemológica se inserta de manera adecuada en la lógica de esta investigación, que retoma las voces de familias que están construyendo un aprendizaje al margen de lo institucionalmente dictaminado y que al cuestionar el supuesto de que solo en la escuela se aprende, están construyendo un modo de vida distinto.

Para comprender ampliamente esta elección de vida, se recurre a un posicionamiento crítico distinto, en este caso el fronterizo, “que no deja a un lado, sino, entabla el pensamiento dominante, poniéndolo en cuestión, contaminandolo con otras historias y otros modos de pensar.” (Walsh, 2003, p.55)

4.1.-Problema de investigación

El foco de este estudio está centrado en analizar y comprender las motivaciones personales, familiares, pedagógicas y políticas, además de las tensiones sociales, culturales y familiares que se derivan de la desescolarización, y los retos de aprendizaje que enfrentan familias que viven en contextos urbanos, esto es de suma importancia porque los retos que viven están enmarcados en una dinámica social con características particulares, que pueden contribuir o impedir el desarrollo de este tipo de aprendizaje.

Es importante señalar que, la inquietud en el tema surge desde una perspectiva personal, al ser parte de una familia que decidió asumir la formación de su hijo fuera de las escuelas, tanto del sector público como privado y al margen de los planes de estudio oficiales y alternativos, por lo que la investigadora ha ido encontrando en el camino a más familias con la misma intención y forma de vida, con una limitante común básica: carencia de información con una postura no

hegemónica, estudios académicos que analicen esta alternativa a la educación y producción teórica accesible enmarcada no solo en la crítica, sino en la propuesta y en la comprensión de lo que implica asumir este reto en la actualidad, y hacerlo de otra forma -es decir, prescindiendo de dichas instituciones- implica la estigmatización de la sociedad.

Por lo tanto, se recuperarán las experiencias de las madres, los padres de familia y los niños y niñas que llevan a cabo esta alternativa a la educación, esto se realizará desde un enfoque cualitativo a partir de entrevistas a profundidad y observación participante, estos instrumentos se aplicarán a tres familias desescolarizadas que viven en contextos urbanos, con la intención de recuperar las voces de madres, padres, hijos e hijas que viven este proceso de aprendizaje libre.

La intención en general es comprender el por qué diversas familias se están sumando a un proyecto que está al borde de lo socialmente instituido e identificar a profundidad las razones que las llevan tomar esta decisión de vital importancia para sus hijos e hijas.

4.2.-Objetivo General

Analizar y comprender las motivaciones personales, sociales, políticas, económicas y pedagógicas de las familias en contexto urbano que deciden no acceder a una educación escolarizada tradicional o alternativa, así como las tensiones sociales que esto les genera, los retos de aprendizaje que enfrentan y las estrategias que desarrollan.

4.2.1.-Objetivos Específicos

Del objetivo general se desprenden los siguientes objetivos particulares:

- Conocer las tensiones sociales que enfrentan las familias que deciden desescolarizar a sus hijos e hijas.

- Comprender cómo enfrentan los padres y las madres las tensiones sociales que surgen al desescolarizar a sus hijos e hijas.
- Saber cómo perciben estas tensiones sociales los niños y las niñas que no asisten a la escuela.
- Identificar los retos de aprendizaje que afrontan las familias desescolarizadas.
- Analizar las estrategias que desarrollan las familias que no llevan a sus hijos e hijas a la escuela para que ellas y ellos puedan vivir bien y aprendan a aprender lo que quieran y necesiten

4.3.-Preguntas de investigación

De los objetivos anteriores, tanto del general como de los específicos, se derivan las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las motivaciones personales, sociales, políticas, económicas y pedagógicas de las familias que deciden renunciar a los servicios educativos escolarizados, tanto tradicionales como alternativos, para la formación de sus hijas e hijos?
- ¿Cuáles son las tensiones sociales que enfrentan las familias cuyos hijos e hijas no asisten a la escuela?
- ¿Cómo enfrentan las madres y los padres estas tensiones sociales
- ¿Cómo viven los niños y las niñas estas tensiones sociales?
- ¿Cuáles son los retos de aprendizaje que afrontan las familias desescolarizadas?
- ¿Cuáles son las estrategias que desarrollan las familias que no llevan a sus hijos e hijas a la escuela para que ellas y ellos puedan vivir bien y aprendan a aprender lo que quieran y necesiten?

4.4.-Supuesto

La opción por una educación desescolarizada, surge de la decisión consciente de madres y padres que eligen deliberadamente prescindir de instituciones escolares oficiales, públicas, privadas y alternativas para la formación de sus hijas e hijos. Estas familias se basan en una decisión consciente a partir de una postura crítica, pedagógica y política con implicaciones en la economía, la salud, la alimentación y en general en todas las esferas de su vida. A partir de esta determinación, tienen la necesidad de desarrollar diversas estrategias de aprendizaje al margen del sistema educativo oficial, lo cual trae consigo tensiones sociales y retos que deben asumir y solucionar.

4.5.-Unidad de análisis

Las familias participantes⁴⁴ en esta investigación son tres: la familia de Tulancingo de Bravo, la familia de Mineral de la Reforma, ambas en el estado de Hidalgo, y la familia de Xalapa en el estado de Veracruz. Los criterios principales que se tomaron en cuenta para elegir las fueron dos: en primer lugar, ser familias desescolarizadas, esto es, que hayan optado por prescindir de instituciones educativas y metodologías en general para propiciar el aprendizaje de sus hijos e hijas y en segundo lugar, vivir en contextos urbanos.

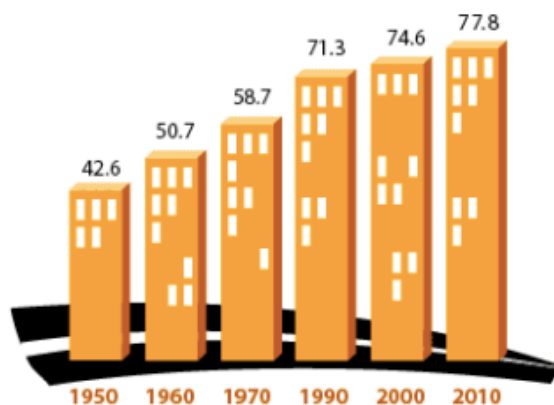
Por lo que todas ellas viven en zonas urbanas, a saber, en asentamientos o localidades donde viven más de 2,500 habitantes, lo cual representa que las tres familias pertenecen al sector social urbano, que es mayoritario a nivel mundial, de acuerdo a Endara “hoy en día, casi el 55% de la población mundial vive en ciudades, es decir alrededor de 4 mil millones de personas, para 2050 se espera que la proporción de personas que viva en ciudades alcance el 70%.” (2017, p.7). En

⁴⁴ Se considera a las familias como participantes y no como sujetos de investigación debido al enfoque epistemológico de esta investigación, el cual fue debidamente sustentado en el capítulo 3 Enfoque Epistemológico.

México, de acuerdo a los registros del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), el 77.8% de la población vive en contextos urbanos.

La opción por una educación desescolarizada, surge de la decisión consciente de madres y padres que eligen deliberadamente prescindir de instituciones escolares oficiales, públicas, privadas y alternativas para la formación de sus hijas e hijos. Estas familias se basan en una decisión consciente a partir de una postura crítica, pedagógica y política con implicaciones en la economía, la salud, la alimentación y en general en todas las esferas de su vida. A partir de esta determinación, tienen la necesidad de desarrollar diversas estrategias de aprendizaje al margen del sistema educativo oficial, lo cual trae consigo tensiones sociales y retos que deben asumir y solucionar.

Tabla 1



INEGI. Volumen y crecimiento. Población total según tamaño de localidad que habita en áreas urbanas en México.

El hecho de que sean familias que viven en áreas urbanas permite al presente estudio ir contextualizando las características de la población con la que se trabajó en este proceso de investigación, comenzando por hacer evidente que la decisión de no inscribir a sus hijas e hijos

en instituciones educativas no se debe a la lejanía o carencias de estas, ya que habitan ciudades con oferta de servicios educativos privados, públicos, oficiales y alternativos.

A continuación, se amplía la información sobre cada una de estas familias.

4.5.1. Familia de Tulancingo de Bravo, Hidalgo.

La familia vive en la región de Tulancingo de Bravo en el estado de Hidalgo, de acuerdo al INEGI esta población cuenta con 94, 637 habitantes, su superficie es de 217.16 kilómetros y representa el 1.4 % del total territorial del Estado de Hidalgo. Ellos habitan en una casa particular el centro de esta ciudad.

Tabla 2



INAFED. En color naranja se aprecia la región de Tulancingo de Bravo.

La familia está compuesta por tres miembros, Jewi⁴⁵ el padre de 48 años, Colibrí la madre de 36 años y Tunu el hijo de 8 años. Desde hace ocho años habitan esta ciudad, Colibrí nació en la Ciudad de México, Tunu nació en el Estado de México y solo Jewi nació en esta región.

⁴⁵ Con la finalidad de preservar su identidad, los nombres de cada miembro de la familia corresponden a seudónimos que fueron elegidos por ellos mismos.

Tunu tiene antecedentes escolares diversos, a los 4 años asistió a tercero de kínder en una institución privada incorporada a la Secretaría de Educación Pública (de ahora en adelante SEP) en Tulancingo por un mes y a los 5 años asistió a jardín de niños en una iniciativa Waldorf en Epazoyucan por aproximadamente dos años. Actualmente no asiste a la escuela y su familia denomina este proceso de vida como *unschooling radical*, es decir, prescinden de métodos, currículum, horarios y actividades predeterminadas para que su hijo aprenda.

4.5.2. Familia de Mineral de la Reforma, Hidalgo.

La familia vive en la región de Mineral de la Reforma en el estado de Hidalgo, este municipio pertenece a Pachuca y de acuerdo al INEGI cuenta con una población de 29, 797 habitantes, su superficie es de 105.87 km y representa el 0.4% del total territorial del estado. Ellos habitan en una casa particular dentro de un fraccionamiento.

Tabla 3



INAFED. En color azul se aprecia la región de Mineral de la Reforma.

La familia está compuesta por cinco miembros, Jorge el viejo de 37 años, Vortico la madre de 34 años, Nelmont el hijo mayor de 14 años, Duncan hijo de 13 años, Katherine hija de 11 años y

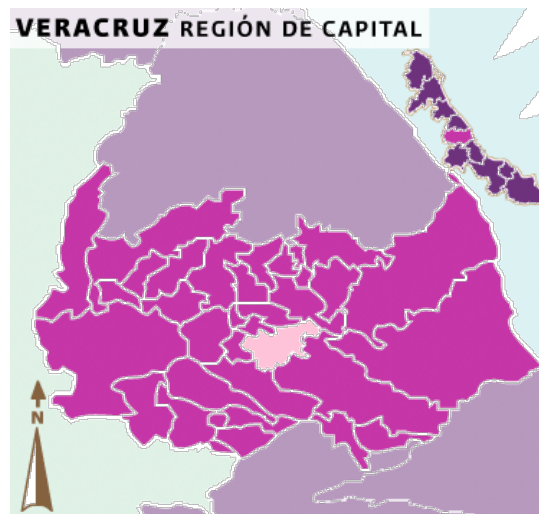
Matilda la hija menor de 7 años. Desde hace doce años habitan esta ciudad, la madre y el padre nacieron en la Ciudad de México, Nelmont nació en Xalapa y Duncan en Poza Rica en el estado de Veracruz, y las hijas Katherine y Matilda nacieron en su hogar en el estado de Hidalgo.

El único antecedente escolar que se registra es la asistencia de los dos hijos mayores a una estancia infantil aproximadamente por cuatro meses, las dos hijas menores no han tenido ninguna experiencia escolarizada, por ende, ninguno de los cuatro hijos ha asistido a instituciones educativas. La familia denomina este proceso de vida como desescolarización y tienen referencias a la propuesta teórica de Iván Illich.

4.5.3. Familia de Xalapa, Veracruz

La familia vive en la región de Xalapa en el estado de Veracruz, de acuerdo al INEGI cuenta con una población de 424, 755 habitantes, su superficie es de 124.4 km y representa el 0.17% del territorio total del estado. Ellos habitan una casa particular en la localidad de Rancho Viejo.

Tabla 4



INAFED. En color rosa claro se aprecia la región de Xalapa.

La familia está compuesta por cinco miembros, Gainko el padre de 43 años, María la madre de 44 años, Ana la hija mayor de 16 años, Edgar hijo de 13 años, Any y Keisy hermanas gemelas

de 7 años. Desde hace # habitan esta región, el padre nació en la Ciudad de México, la madre en Matamoros al igual que Ana y Edgar, las hermanas gemelas nacieron en Córdoba, Veracruz. La familia habita la región de Xalapa desde hace cinco años.

Los dos hijos mayores tienen antecedentes escolares en una amplia gama de instituciones, Ana asistió a un kínder privado con pedagogía Montessori y permaneció en esa escuela durante los dos primeros grados de primaria, posteriormente se incorporó a una escuela oficial de la SEP durante el tercer grado de primaria, tuvo otro cambio en cuarto y quinto de primaria los cuales cursó en una escuela privada con un modelo Montessori y de nuevo volvió a cambiar de institución educativa a otro colegio privado inspirado en las inteligencias múltiples para cursar sexto grado de primaria, por último estudió música en la sinfónica de Coatepec. Por otro lado, Edgar asistió a un kínder en una escuela oficial, posteriormente se incorporó a una escuela privada con modelo Montessori donde cursó primer y segundo grado de primaria, por último, asistió a otro colegio privado inspirado en las inteligencias múltiples donde curso tercer grado de primaria. Any y Keisy, las hijas menores, no tienen ninguna experiencia escolarizada.

Esta familia denomina su estilo de vida como desescolarizada y fundaron un centro de aprendizaje ágil donde asisten sus hijos e hijas, junto a otros niños, niñas y jóvenes de diversas edades, en este lugar autodirigen su propio aprendizaje por medio de herramientas ágiles.⁴⁶

⁴⁶ Para mayor información consultar la página de internet de los centros de aprendizaje ágil que se han fundado en México: <https://agilelearningcenters.org/centros-de-aprendizaje-agil-2/>

4.5.4. Tablas de organización de las familias.

Tabla 5
Familias entrevistadas

Familias Participantes	Familia 1	Familia 2	Familia 3
Residencia	Mineral de la Reforma, Hidalgo	Tulancingo de Bravo, Hidalgo	Xalapa, Veracruz
Integrantes	6 Integrantes: - Madre 33 años - Padre 36 años - Hijo 14 años - Hijo 13 años - Hija 10 años - Hija 7 años	3 Integrantes: - Madre 36 años - Padre 48 años - Hijo 8 años	6 Integrantes - Madre 44 años - Padre 43 años - Hija 16 años - Hijo 13 años - Hija 6 años - Hija 6 años
Experiencia escolar	Nula	- Escuela privada incorporada a la Sep - Iniciativa Waldorf	- Escuela Montessori - Escuela privada enfocada en inteligencias múltiples - Escuela pública - Escuela privada
Espacios de entrevistas	Casa de la familia	- Espacios públicos - Casa de la familia	- Espacios públicos - Centro de aprendizaje ágil
Entrevistas realizadas	5 entrevistas	5 entrevistas	4 entrevistas

Tabla 6
Familia Mineral de la Reforma, Hidalgo

Familia Mineral de la Reforma, Hidalgo					
	1° Entrevista	2° Entrevista	3° Entrevista	4° Entrevista	5° Entrevista
Fecha	08/03/18	17/08/18	11/10/18	25/10/18	31/03/19
Lugar	Hogar de la familia	Hogar de la familia	Hogar de la familia	Hogar de la familia	Hogar de la familia
Duración	2 horas 12 minutos	1 hora 15 minutos	45 minutos	48 minutos	26 minutos
Participante (s)	Vortico y Quetzal	Vortico y Quetzal	Duncan y Nelmont	Katherine y Matilda	Vortico, Duncan y Nelmont

Tabla 7
Familia Tulancingo de Bravo, Hidalgo

Familia Tulancingo de Bravo, Hidalgo					
	1° Entrevista	2° Entrevista	3° Entrevista	4° Entrevista	5° Entrevista
Fecha	05/04/18	16/11/18	16/11/18	23/11/18	31/04/19
Lugar	Parque público	Hogar de la familia	Hogar de la familia	Hogar de la familia	Hogar de la entrevistadora
Duración	54 minutos	35 minutos	27 minutos	37 minutos	16 minutos
Participante (s)	Colibrí y Jewel	Tuny	Jewel	Colibrí	Colibrí y Jewel

Tabla 8
Familia Xalapa, Veracruz

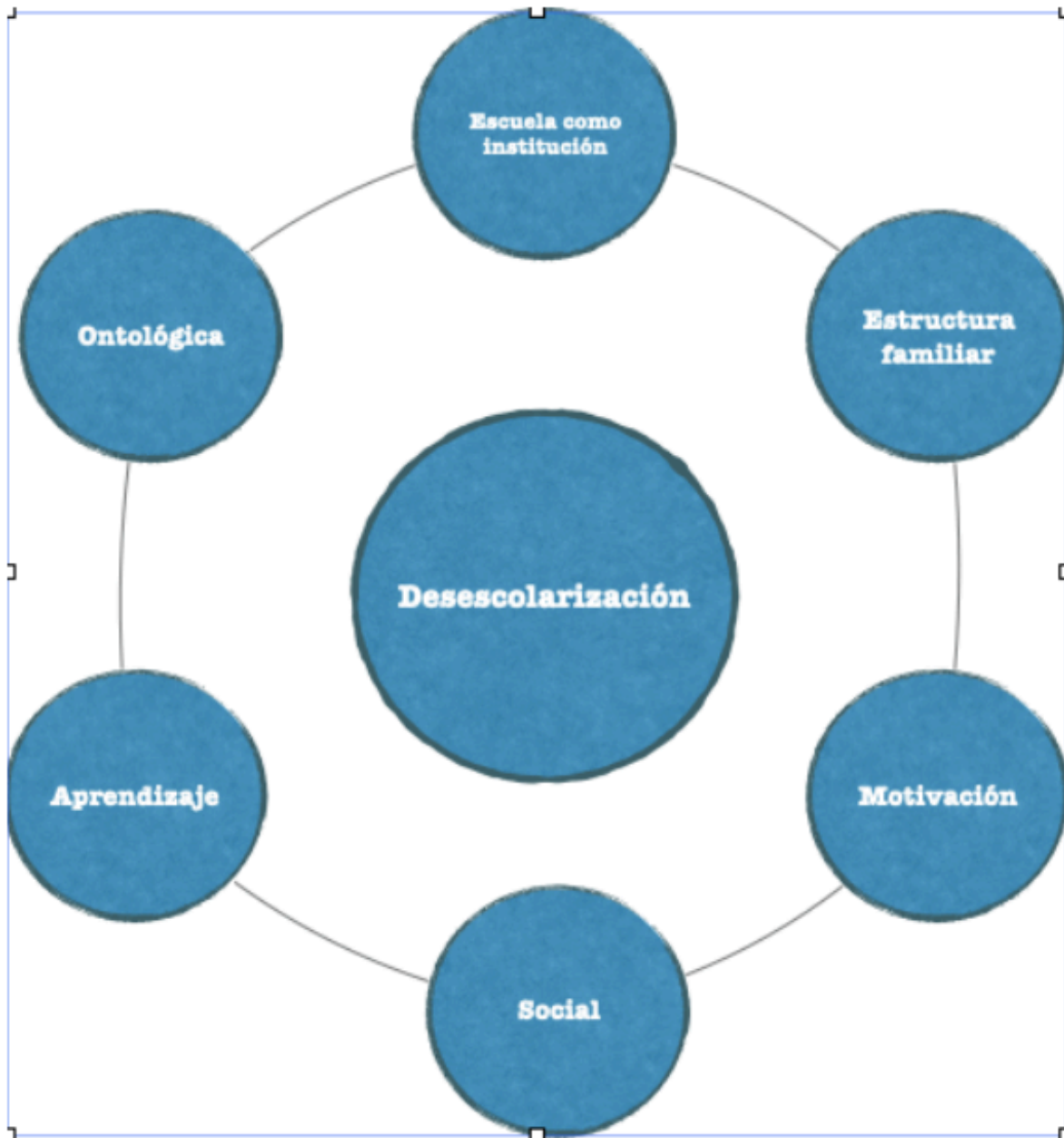
Familia Xalapa, Veracruz				
	1° Entrevista	2° Entrevista	3° Entrevista	4° Entrevista
Fecha	01/03/19	01/03/19	02/03/19	04/03/19
Lugar	Centro de aprendizaje ágil	Centro de aprendizaje ágil	Cafetería en el centro de la ciudad	Centro de aprendizaje ágil
Duración	25 minutos	25 minutos	1 hora 58 minutos	25 minutos
Participante (s)	Ana	Edgar	María y Galo	Angie y Shankie

4.6.-Dimensiones

Las dimensiones de esta investigación son las siguientes:

- Estructura familiar
- Motivación
- Social
- Aprendizaje
- Ontológica

- Escuela como institución



4.6.1.-Dimensión y categorías

De las dimensiones previamente señaladas, se derivan las categorías obtenidas por medio de la triangulación de Bertely, misma que contempla 3 categorías: las del intérprete, las teorías y las sociales.

Las primeras, categorías del intérprete, emergen del análisis de investigación por medio del desarrollo del estado del arte y el marco teórico. Las categorías teóricas se obtienen de la investigación teórica de esta pesquisa, y por último, las categorías sociales surgen durante la implementación de las entrevistas a las familias participantes y la observación.

Las categorías que orientan esta investigación se pueden consultar en la siguiente tabla:

Tabla 9
Compilación de dimensiones y categorías

Dimensión	Categoría del interprete	Categorías teóricas	Categorías sociales
Estructura familiar	Dinámica familiar		Valoración de vínculos familiares
	Roles de los integrantes		
	Organización de la vida cotidiana		
Motivación	Personal		Decisión personal
	Familiar		
	Pedagógica		
Social	Tensiones sociales	Convivialidad	Inercias sociales
	Socialización	Espacios de aprendizaje libre	Relaciones sociales
			Tensiones familiares
Aprendizaje	Retos de aprendizaje	Tramas de aprendizaje	Capacidad de aprendizaje
	Oportunidades de aprendizaje	Aprendizaje auto-motivado	Aprendizaje autodirigido
	Estrategias de aprendizaje	Recursos de aprendizaje	Dificultades de aprendizaje
		Aprendizaje en el mundo	Proyección de aprendizaje

Dimensión	Categoría del interprete	Categorías teóricas	Categorías sociales
		Aprender con otros	Desescolarización
Ontológica	Posicionamiento político		Vivencia espiritual
			Cosmovisión del mundo
Escuela como institución		Curriculum oculto	Concepto de escuela
		Contraproductividad paradójica	Condicionamiento escolarizado

5.- Análisis

Este apartado tiene el objetivo de dar cuenta de los hallazgos que surgieron en las entrevistas a profundidad y en las observaciones que se realizaron a las tres familias participantes. Dicho análisis se realizó por medio del método de “Triangulación” propuesto por María Bertely.

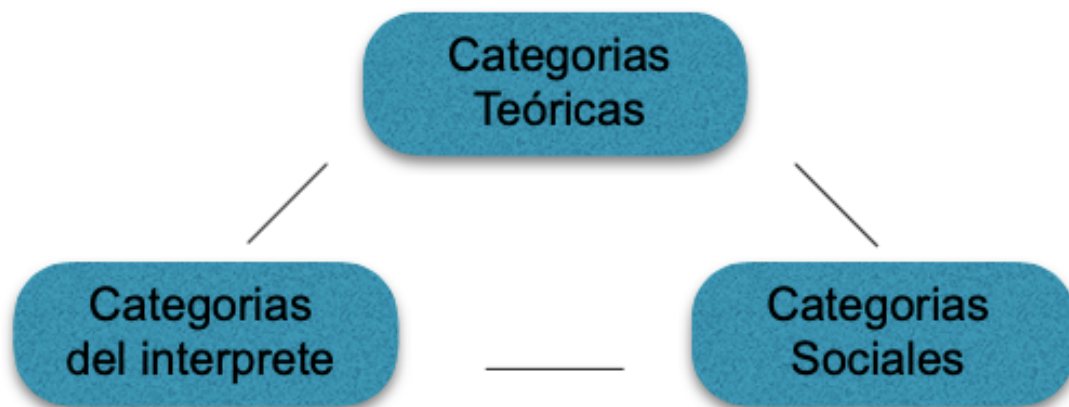
Este método consiste:

En la configuración a partir de la triangulación permanente entre tres tipos de categorías: las categorías sociales, definidas como representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores. Las categorías de intérprete, que se desprenden de la fusión entre su propio horizonte significativo y el del sujeto interpretado. Las categorías teóricas producidas por otros autores, relacionadas con el objeto de estudio en construcción. (Bertely, 2000, p.66)

Para lograrlo, el primer paso que se realizó fue el de identificar las *categorías teóricas* por medio de la construcción del Planteamiento del Problema, el Estado de la Cuestión y el Marco Teórico. Estos apartados fueron claves para localizar las principales categorías que se desprenden de la producción bibliográfica de los teóricos de la desescolarización, así como de los intelectuales y académicos que han escrito y reflexionado sobre el tema.

Posteriormente se complementa la información previamente descrita con la construcción de las *categorías del intérprete*. Esto se realizó por medio de un análisis en el cual fui identificando las dimensiones y categorías que emergieron de las pesquisas sobre el tema, de las lecturas de libros, artículos, blogs e información escrita por las propias familias y personas interesadas en este tema, además de las conversaciones que mantuve con los asesores y la convivencia cotidiana con familias desescolarizadas. Estas categorías emergen desde mi propio *locus* de enunciación en mi papel epistémico como constructora de esta investigación.

Por último, se agregaron las *categorías sociales*, las cuales surgieron de la experiencia concreta de las familias que participan en esta investigación, y se obtuvieron durante el proceso de aplicación de entrevistas a profundidad y de la observación participante.



Fue durante este proceso co-intrepretativo como se fueron recopilando las categorías que permiten dar cuenta del proceso que viven las familias que aprenden sin escuela, y fueron tomando sentido por medio de un tejido entre dichas categorías que dio como resultado un horizonte de interpretación que se refleja en los siguientes apartados.

5.1.- Del proceso...

Esta investigación se realizó con las familias, continuamente debatimos en conjunto los avances de la tesis, nuestras reflexiones al respecto y los cambios que fuimos experimentando en el proceso. Compartimos momentos de vida ya que participamos de espacios comunes, nos encontramos en eventos de temas afines e interactuamos constantemente fuera del marco de la tesis. Esta relación que sostuvimos más allá de la investigación aportó elementos de análisis relevantes.

El proceso de construcción de esta indagación para comprender cómo se vive la desescolarización fue espejada de manera constante por medio de la participación activa de las familias que colaboraron amorosamente en el diseño de este apartado de la tesis.

Una primera manifestación de estas participaciones es evidente en la elección de sus seudónimos, ya que cada una de las personas que aportó su testimonio eligió de manera libre y espontánea el sobrenombre con el que deseaban aparecer en el análisis de las entrevistas. Algunos de ellos preferían usar su nombre real, sin embargo, por cuestiones de seguridad y a sugerencia de mis asesores, optamos por recurrir a seudónimos. La acción de elegir otro “nombre” terminó siendo una actividad lúdica por medio de la cual pudieron imprimir su personalidad. A continuación, comparto un cuadro que condensa la región y los nombres que eligieron para aparecer en esta investigación.

Tabla 10
Seudónimos

Región	Mamá	Papá	Hijx 1	Hijx 2	Hijx 3	Hijx 4
Tulancingo de Bravo, Hidalgo	Colibrí	Jewi	Tunu			
Mineral de la Reforma, Hidalgo	Vortico	Jorge el viejo	Duncan	Nelmont	Katherine	Matilda
Xalapa, Veracruz	María	Gako	Ana	Edgar	Any	Keisy

5.1.1.-¿Quiénes son?

Uno de los primeros pasos para comprender quiénes estás decidiendo vivir desescolarizados y cómo es que lo hacen, es identificar características básicas de las personas que lo están haciendo, en este caso, a continuación se presentan algunos elementos que nos ayudarán a identificar algunas cualidades de los niños, niñas, jóvenes, madres y padres entrevistados, tales como: sus antecedentes escolares, profesiones, cuestiones laborales y aspectos de sus vidas cotidianas.

5.1.2.- Antecedentes escolares

Las familias desescolarizadas que participaron brindando su testimonio a esta investigación tienen ciertas características en su dinámica familiar que permiten ir comprendiendo su camino de vida y, por ende, la decisión de desescolarizarse.

Para comenzar, es importante delinear los antecedentes escolares de los padres y las madres de cada familia, retomando el último grado de estudios cursado, ya que esta información va develando el camino que han recorrido para elegir una vida sin escuelas.

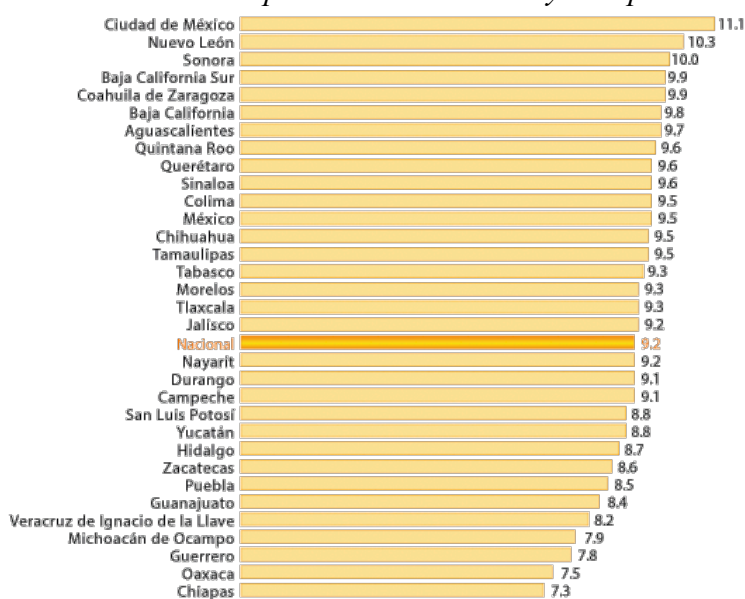
En el caso de la familia de Tulancingo de Bravo, Colibrí estudió una Licenciatura en Danza Folclórica y Jewi tiene estudios truncaos en la Licenciatura en Química; en el caso de la familia de Mineral de la Reforma, Vortico estudió una carrera como Técnico Superior en Coreografía y

Danza y Jorge tiene estudios truncos a nivel preparatoria; por otro lado, en la familia de Xalapa, María estudió la Licenciatura en Educación y Gainko tiene estudios a nivel preparatoria.

Por lo tanto, todos ellos tienen un grado escolar superior a la media en nuestro país; de acuerdo con el INEGI el promedio de años de escolaridad corresponde a 9.2 teniendo como equivalente estudios a nivel secundaria.

Tabla 11

Promedio de escolaridad de la población de 15 años y más por entidad federativa



Fuente: INEGI. Encuesta Intercensal 2015.

Lo anteriormente señalado corresponde a estudios obtenidos en instituciones educativas oficiales, sin embargo, cada una de las madres y de los padres han continuado aprendiendo en múltiples espacios no institucionalizados y hasta el momento continúan estudiando por su cuenta diversos temas que responden a sus pasiones y gustos por profundizar en diversas áreas.

En el caso de Colibrí, quien estudió de manera oficial Danza Folclórica, ha continuado aprendiendo sobre una de sus grandes pasiones: la salud holística de la mujer. "Después de

estudiar Danza hice una certificación de Doula, acompañamiento de mujeres embarazadas y actualmente estudio un diplomado para ser partera.” (5 abril, 2018)

Por su parte Jewi, quien estudió unos semestres la licenciatura en Química en la UNAM, dio un giro al profundizar sus estudios en otro sector de conocimiento: la salud y la construcción. “Ahorita soy quiropráctico (por medio de la alineación corporal) y me dedico a la bio-construcción, me gusta mucho la arquitectura ecológica.” (5 abril, 2018)

En cuanto a la familia de Mineral de la Reforma, Vortico tiene estudios formales en coreografía y danza, y de manera autodidacta continuó aprendiendo sobre danza clásica, además de otras cuestiones:

Soy doula, acompañante de embarazo, parto, crianza y lactancia, es un proyecto que me encanta, nació de la necesidad propia, cuando yo me convertí en madre no me sentí acompañada efectivamente por nadie, siento que en estos asuntos estamos muy mal informados, además de la violencia obstétrica de la que fuimos víctimas como familia nos llevó a tomar la decisión de mirar hacia otros lados, y bueno, me hice doula poco a poco, a través de los años, de la experiencia personal, de formarme yo como de manera autodidacta. (17 agosto, 2018)

En el caso de Jorge, quien tiene estudios truncos de preparatoria, su propia actividad laboral (apoyo tecnológico en una escuela con un modelo Freinet) lo ha llevado a aprender sobre software y lo que él llama alfabetización digital, además de continuar aprendiendo sobre una de sus actividades predilectas: la música.

No tenía experiencia tal cual antes de entrar a trabajar a esa escuela, pero me he ido formando en la misma escuela, ahora ya son siete años, he tenido que aprender sobre redes porque es mi responsabilidad todo lo que tienen que ver con tecnología. También he aprendido sobre diseño

sonoro para teatro y hago música también, como parte de un proyecto puramente personal. (17 agosto, 2018)

En cuanto a María, quien estudió una licenciatura en Educación, ha continuado el mismo camino, pero desde otras perspectivas. “Ahora soy facilitadora de un centro de aprendizaje ágil como una evolución de lo que fue ser maestra, aún me dedico a la educación, pero desde una alternativa.” (2 de marzo, 2019)

Respecto a Gako, quien tiene estudios de preparatoria, ahora es un facilitador de aprendizaje ágil y complementa esta función con sus estudios previos en otras áreas. “Pues de manera informal he estudiado varias cosas: diseño en permacultura, he estudiado el desarrollo de la consciencia y agroecología.” (2 marzo, 2019)

Esta situación, es decir, el continuar aprendiendo sin recurrir a instituciones escolarizadas se relaciona con su decisión sobre desescolarizar, ya que tienen la experiencia concreta de seguir estudiando y aprendiendo de manera autodidacta y al margen de escuelas, lo cual propicia un horizonte reflexivo que les ha permitido identificar otras maneras de aprender, independientemente de que sus saberes sean reconocidos oficialmente, evaluados, calificados o certificados.

En la acción de profundizar en las áreas que desean continuar aprendiendo se hace evidente que estas madres y estos padres han realizado la primera ruptura para propiciar la desescolarización: la que corresponde a eliminar la dependencia de instituciones educativas formales como única posibilidad de aprender, ya que en sus propias vidas están llevando a cabo un proceso de búsqueda que amplía sus rutas para aprender libremente y de manera autónoma en lo que desean profundizar.

De acuerdo a lo que dice Gustavo Esteva, romper la relación con las escuelas lleva a estas madres y padres a recuperar su capacidad de aprender, alejándose de la condición automática de ser entes pasivos que dependen de una institución formal pública o privada que les brinde ese servicio y de esta manera “recuperar el verbo aprender”; es decir, liberan la acción por medio de suprimir la necesidad de ser instruidos a cambio de un certificado. (2013, p.22)

La palabra *autodidacta* es pronunciada continuamente por Vortico, Colibrí y Gako; la usan para referir la manera en la que han continuado adquiriendo saberes por medio de diversos espacios y situaciones. En el caso de Colibrí, por medio de los partos en los que ha ayudado a su madrina, quien le enseña en la práctica el oficio de dar a luz nuevas vidas; en el caso de Vortico por medio de las lecturas y sus experiencias al acompañar los embarazos de mujeres; finalmente el caso de Gako, quien ha continuado su ruta de aprendizaje por medio de talleres, experiencias vivenciales y su propio hacer.

5.1.3.-La desescolarización reestructura el ámbito laboral

Al continuar aprendiendo sobre sus diversos intereses y al mismo tiempo ser parte de una familia en la que sus hijos e hijas comparten la mayor parte del tiempo con ellos y ellas, estos padres y madres han tenido que diversificar sus actividades laborales remuneradas y no remuneradas, de tal forma que sostienen la economía de su familia de diversas maneras para tener la posibilidad de contar con tiempo y el espacio suficiente para dar cauce a una vida que prescinde de la escuela.⁴⁷

⁴⁷ Se reitera que las familias que participaron aportando su experiencia para la elaboración de esta investigación habitan ámbitos urbanos, la mayor parte de sus actividades remuneradas son variables y su decisión de prescindir de la escuela no parte de un privilegio económico, por lo cual no es una variable a considerar en este estudio.

Esto se puede apreciar claramente en el caso de María ya que, antes de tomar la decisión de retirar de la escuela a sus dos hijos mayores y que no ingresaran sus dos hijas menores, trabajó ejerciendo su profesión como educadora en diversas escuelas, y ahora trabaja como facilitadora en el centro de aprendizaje ágil, del cual es fundadora; esto le permite dar cauce a su interés por la educación y a la par compartir de tiempo completo la vida con sus cuatro hijos e hijas. Ella lo relata de la siguiente manera:

Me gradué como educadora, pero siempre trabajé en primaria, muy poco en kínder, y digamos que desde hace ocho años...hice un poco de lado el título como maestra y me dediqué a trabajar en la parte emocional de los niños, me llamó la atención y empecé a indagar más porque creo que ya sabía lo que se venía cuando observaba a Edgar, sobre todo a él, y pues ahora como facilitadora es como una evolución de que fue ser maestra, [...] dándole completamente la vuelta a lo que había vivido. (2 de marzo, 2019)

De igual manera, Gako dedicó parte de su vida laboral a colaborar en escuelas y ahora enfoca su tiempo a ser facilitador en el mismo centro de aprendizaje en el que trabaja junto a su pareja María, lo cual le ha permitido compartir tiempo con sus hijos e hijas y también ejercer las actividades que le apasionan, por lo que él menciona lo siguiente:

Ahora me he convertido en facilitador, en un facilitador de organización colectiva y de procesos educativos [...] esto me ha brindado la oportunidad de lograr reunir todas mis habilidades y además mis pasiones, las cosas que más gustan hacer en el mismo espacio, porque sin importar si estudié para convertirme en algo y después convertir mi vida en eso, que se supone que es para lo que estudié, me da la oportunidad de hacer todo eso que me gusta y me apasiona y compartirlo con otras personas [...] digamos que estoy ahora colaborando en un espacio que me permite hacer todo eso, que si bien no me dediqué a la música, pero es una de mis pasiones, me da la oportunidad de seguir en contacto con eso y de compartir tiempo y espacio con chicos que les gusta hacer eso. Me permite estar en contacto con la naturaleza, con la tierra, con llevar a cabo proyectos de cultivo o

estar en el huerto que también me encanta y me apasiona, entonces digamos que es el lugar ideal para poder hacer todo lo que quiero. (2 de marzo, 2019)

Por otro lado, Colibrí no está ejerciendo en este momento su profesión como bailarina de folclore mexicano debido a que ha enfocado su energía en formarse como doula y partera; en este momento ha concluido con el proceso teórico de ambas actividades y se encuentra siendo aprendiz de partera por lo que su tiempo está a disponibilidad de las mujeres y sus partos, de dicha actividad es de donde obtiene parte de sus recursos económicos.

Ahora me dedico a dar cursos y talleres de preparación para el nacimiento, hacer círculos de mujeres, todo lo que tiene que ver con la salud femenina, y también cuando tengo partos me dedico a la salud femenina, pero a la parte alternativa natural más que a la ginecología, sino a la parte como holística, ¿cómo lo digo?, a la salud holística de la mujer. (5 de abril, 2018)

La actividad de Colibrí la lleva a ausentarse constantemente de su hogar, en ocasiones por periodos largos ya que la partera con la que ha estado aprendiendo vive en Tepoztlán⁴⁸ y los partos de las mujeres que atienden no son programados, algunas veces lleva a su hijo Tunu con ella, pero la mayor parte se queda al cuidado y resguardo de Jewi, su padre.

...Colibrí sale mucho diplomados y generalmente yo me encargo de enseñarle a Tunu [...] estoy, yo diría que la mayoría del tiempo con él, yo soy el que le está enseñando a leer a Tunu [...] soy el encargado de la casa y de Tunu en la ausencia de Colibrí, que a veces es muy prolongada. (5 de abril, 2018)

En cuanto a Vortico, sus actividades laborales remuneradas son variables; en el momento de realizar las primeras entrevistas ocupaba su tiempo en algunos trabajos que cambiaron en los

⁴⁸ Tepoztlán es un pueblo que está ubicado al norte del estado de Morelos, en el centro-sur de México.

últimos encuentros, sin embargo, dedica su tiempo a diversas actividades de las cuales puede obtener ingresos o no obtenerlos, tales como la maternidad, la danza y el ser doula.

Principalmente soy mamá, la mayor parte de mis horas del día son dedicadas a la maternidad. [...] Quisiera ordenar mis trabajos con respecto a la percepción económica, pero en mi caso no es posible porque soy freelance, a veces una cosa da mucho y otras nada. [...] Soy copy writhing digital de un restaurante y hago marketing digital. [...] Mi siguiente ocupación es la de maestra de danza clásica [...] lo hago desde mi casa, tengo adaptada la que debería ser mi sala y mi comedor, tengo un estudio pequeñito de danza, conformo grupos pequeños y doy danza clásica a niños de 3 años hasta los 15, y danza africana a mamás, es algo donde puedo sacar dinero desde casa, es muy importante respecto a la decisión de no escolarizar porque pues tengo que estar con mis hijos, entonces buscar cualquier otro trabajo donde yo no tenga que desplazarme y descuidarlos, y pues tenerlo aquí es maravilloso, porque mis hijos están aquí, toman clase o no, pero están cerquita, compartimos el espacio. [...] También soy doula. (17 de agosto, 2018)

Por su parte, Jorge trabaja desde hace siete años en una escuela privada con un modelo Freinet, que tiene los grados de preescolar, primaria y secundaria; este trabajo le ha dado la oportunidad de seguir aprendiendo cuestiones de tecnología y al mismo tiempo desarrollar su interés por la música y ser padre de cuatro hijos e hijas.

Llevo el proyecto tecnológica de la escuela [...] ha sido como impulsar que la escuela pase a otro nivel tecnológico [...] fomentar un conocimiento más profundo de la tecnología que no solo sea el de usuario, pasando de usuario a productor de tecnología que es como el ideal, en vez de que solamente la consumas sepas cómo se hace [...] entonces hago muchas cosas, las tuve que ir tomando conforme me las van pidiendo en la escuela, [...] también hago diseño solo para teatro, aunque nunca me formé en ese campo me ha tocado participar en los certámenes importantes del teatro a nivel local, afortunadamente las personas que me invitaron han estado bastante metidas en eso y entonces he podido hacer proyectos más profundos. Y por último hago música, aunque no

percibo nada económico de la música, del diseño sonoro, a veces sí a veces no, la única entrada segura que tengo es la de la escuela. (17 de agosto, 2018)

Este recorrido por la educación formal que tienen estos padres y madres, la formación en los diversos intereses que cada uno de ellos y de ellas han buscado profundizar y las ocupaciones en las que finalmente se desempeñan, dan cuenta de que estas familias han aprendido a formarse autónomamente como autodidactas prescindiendo de instituciones formales, han diversificado sus labores remuneradas y no remuneradas, han establecido una dinámica que les permite acompañar a sus hijos e hijas y con ello han podido sostener económicamente y proveer el cuidado, la atención y el tiempo necesario para compartir una vida con niños, niñas y jóvenes que no asisten a la escuela.

En algunos casos se han desprofesionalizado, es decir, han renunciado de cierta manera a su formación académica enfocando sus saberes en ámbitos alternativos, por ejemplo, María abandonó su trabajo en escuelas para entrar de lleno al centro de aprendizaje que fundó, Colibrí ha dejado pendiente su carrera como bailarina para enfocarse en el cuidado y promoción de la salud femenina, principalmente de la partería tradicional como alternativa de sanación, y Vortico encontró la manera de seguir con su formación de coreografía y danza por medio de un estudio que instaló en su hogar desde el cual da clases a lado de sus hijos, hijas, otros niños, niñas y mamás que acuden a aprender danza clásica y africana con ella.

Las clases de danza las hago desde mi casa, tengo adaptada la que debería ser mi sala y comedor, tengo un estudio pequeñito de danza, [...] es muy lindo tener un negocio donde yo pudiera sacar dinero desde casa, es muy importante respecto a la decisión de no escolarizar porque tengo que estar con mis hijos, entonces buscar otro trabajo donde deba desplazarme es descuidarlos. Tenerlo

aquí es maravilloso porque estoy con mis hijos, toman clase o no, pero están cerquita. (Vortico, 17 de agosto, 2018)

En conclusión, cada uno de ellos y de ellas ha buscado las vías laborales que le permitan sostener a sus familias al mismo tiempo que hace lo que le apasiona, sin dejar de considerar que estas actividades remuneradas le permitan criar y acompañar de manera cercana los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas, y en la medida de lo posible, en sus actividades están incluidos como familia, es decir, comparten el tiempo y el espacio en la vida cotidiana, en lo laboral, en lo recreativo y en el aprendizaje, o decir, de forma holística e integral.⁴⁹

Es evidente que, a excepción de Jorge, la mayoría de estos padres y madres no tienen trabajos formales, lo que le permite tener la flexibilidad de adaptar sus horarios y actividades acompañar a sus hijos e hijas. Esta situación permite observar que la desescolarización, más allá de ser una opción distinta por aprender, es un proceso de vida que abarca otras áreas de la vida de las personas involucradas. Nuevamente, queda claro que desescolarizar, se convierte en una forma de vida integral y holística que involucra todos los ámbitos de su vida.

5.1.4.- Organización de la vida cotidiana

Antes de continuar, es necesario hacer evidente que, a partir de este momento, los testimonios de los padres y las madres se tejerán en conjunto con los de sus hijos e hijas; esta aclaración tiene la intención de enfocar la atención hacia el hecho de que la decisión de no recurrir a las escuelas para aprender compete a todos y todas: es la familia en conjunto la que participa de esta

⁴⁹ Se reconoce que existen múltiples personas que eligen no recurrir a la escuela por razones distintas a las que se abordan en esta investigación, por lo que se puede analizar el tema desde a perspectiva de género, de clase social, de pertenecer a una población indígena y otras, sin embargo, no es el objetivo de esta pesquisa en particular.

resolución y, por lo tanto, es una decisión que atañe a toda la comunidad familiar y a cada uno de sus integrantes.

La dinámica familiar es una parte de la vida que también se modifica como consecuencia o preludio de la elección de aprender sin escuelas, ya que estas familias van creando dinámicas que distan considerablemente de los patrones clásicos de familias convencionales. Esta situación se debe a que, al modificar sus patrones laborales, sus maneras de sanar, de aprender y de alimentarse, se reestructura toda su cotidianidad.

Uno de los ejemplos más visibles corresponde a los roles que cada integrante adopta dentro de la familia, ya que éstos tienden a ser poco habituales reflejando el movimiento que la desescolarización provoca en su dinámica de vida.

Unos casos son más evidentes que otros, por ejemplo, en la familia de Colibrí y Jewi, habitantes de Tulancingo, las actividades de aprendizaje y laborales que ella desarrolla la mantienen en una incertidumbre constante respecto al tiempo del que dispone para ocuparse de su hogar y el cuidado de su hijo, ya que viaja constantemente a Morelos para prepararse como partera y su tiempo está a la disposición de los tiempos de parto de cada mujer que atiende; debido a lo anterior Jewi, el padre, es el encargado principal de las labores domésticas y del cuidado de Tunu.

En el caso anterior es evidente que los roles entre la madre y el padre de Tunu son intercambiables, se modifican de acuerdo a las circunstancias y responden más a las necesidades de la familia que a las convenciones sociales.⁵⁰

⁵⁰ La perspectiva de género y estudios sobre las nuevas masculinidades podrían aportar diversas líneas de investigación pertinentes para el análisis de la desescolarización, sin embargo, en esta tesis no se abordan, dejando abierto el camino para futuras exploraciones que profundicen sobre este tema.

Esto es más visible en el caso de la familia que habita en Xalapa, ya que, como ellos lo expresan, han realizado un acto consciente de transformar los roles usuales para potenciar el bienestar de cada uno de los miembros. En palabras de María:

Hace como dos años empezamos a trabajar con el método ágil de educación autodirigida, a través de herramientas ágiles que ayuden a las chicas y chicos a auto-regularse y estas herramientas las trasladamos a nuestro núcleo familiar , [...] decidimos que queríamos llevar el modelo a casa y quitar esa estructura piramidal donde soy la mamá y decido qué hacer, entonces les dimos concretamente la libertad de tener voz y voto, elegir y tomar decisiones pensadas en el bienestar de la familia. (2 marzo, 2019)

Su hija Ana lo describe de la siguiente forma:

Antes (de desescolarizar) en la familia siempre estaba el rol de la mamá, el papá y los hijos y ahora en mi casa no hay esos roles, a veces los fines de semana mis papás no hacen el desayuno y como nosotros quienes lo hacemos o todos limpiamos, así como roles que solo eran designados a los papás los compartimos nosotros, es un flujo natural entre nosotros. (1 de marzo 2019)

Las características y particularidades de los roles que asumen los integrantes de las familias desescolarizadas entrevistadas se perciben distintos a los convencionales por diversos motivos, ya se han mencionado algunos, pero es necesario enfatizar que en gran medida se debe a la reflexión que emerge al elegir la desescolarización como un proceso de vida. De tal manera que las dinámicas familiares y sociales dejan de ser las hegemónicas y puede considerarse que se debe a que asumir la desescolarización es una decisión contra sistémica, de reestructuración profunda, que permea todos los ámbitos de la vida.

En resumen, los antecedentes de escolarización que cada madre y padre tienen, las actividades de aprendizaje que continúan llevando a cabo, las elecciones laborales que han elegido y la

estructuración consciente de los roles que determinan su dinámica familiar, representan una antesala que permite ir identificando las razones por las cuales estas familias deciden aprender sin escuelas. Sin embargo, es necesario continuar identificando elementos de motivación más precisos.

Además, en la organización de la vida cotidiana de las familias desescolarizadas se permite entrever que el rol de las infancias y los jóvenes se posicionan de una manera distinta a la convencional, ya que pasan de ser seres pasivos y receptores de reglas designadas desde una jerarquía a formar parte de la toma de decisiones. Esto hace evidente una concepción más inclusiva y respetuosa del papel que fungen niños, niñas y jóvenes al interior de familias que aprenden sin escuelas.

5.2.- De los motivos

La motivación que impulsa a las familias para desescolarizar tiene múltiples orígenes, algunos provienen de diversas experiencias que les inspiraron o que determinaron la necesidad de un cambio radical de vida, en todos los casos, las razones se transforman y consolidan a lo largo de su proceso de desescolarización ya que están en constante movimiento, ajustando detalles y describiendo nuevos fundamentos que reafirman su decisión de aprender sin escuelas.

5.2.1.- ¿Escuelas? A veces sí, a veces no...

Los antecedentes escolares de las madres y los padres son un elemento clave que ya se tomó en cuenta en el apartado anterior, ahora es momento de identificar el prelude académico formal de los niños, niñas y jóvenes que aportaron su testimonio.

En el caso de la familia de Tulancingo de Bravo, Colibrí menciona que su hijo tiene un recorrido escolarizado previo a la desescolarización:

Nunca le metimos ni guardería ni nada, hasta que lo llevamos a los cinco años a tercero de kínder, pero lo sacamos al mes de inscribirlo [...] y después de seis meses él tenía como necesidad de estar con niños [...] entonces yo estando en internet encontré a una familia como de unos finlandeses que su hijo iba tres días a la semana a una escuela de pedagogía Waldorf y entonces ahí se me prendió el foco y fue así que llevamos a Tunu dos años a una iniciativa Waldorf. (5 de abril, 2018)

Respecto a la familia de Xalapa, los hijos mayores tienen múltiples y diversos antecedentes escolares, ya que ambos, Edgar y Ana, asistieron a escuelas con pedagogías diferentes; María relata el antecedente de su hija Ana de la siguiente manera:

Le tocó una parte de kínder estar en un modelo Montessori, bueno, yo le llamaría intento de Montessori porque ahora veo que muchas cosas que hacían no eran, [...] de ahí pasó a la primaria, el kínder y la primaria estaban en edificios separados [...] estuvo ahí dos años, primero y segundo de primaria, [...] nos mudamos de ciudad y la metí a una escuela oficial en tercer año, [...] luego me la llevé a otro colegio a hacer cuarto y quinto, a una escuela también alternativa, con un modelo Montessori [...] y la volví a cambiar de escuela, me la llevé a otro colegio que trabajaba con las inteligencias múltiples, y ahí estuvo haciendo sexto año. (2 de marzo, 2019)

Sexto de primaria fue el último grado que Ana cursó de manera escolarizada; la historia es parecida con su hermano, Edgar, quien también asistió a los mismos colegios, solo que él cursó hasta tercero de primaria. María narra el recorrido de su hijo:

En el kínder estuvo en una escuela de gobierno, luego primero y segundo lo metimos con Ana, a esa escuela que según era Montessori, y por último hizo tercer año en la de las inteligencias múltiples. (2 de marzo, 2019)

En cuanto a sus hijas menores, ellas nunca fueron a la escuela “nosotras no hemos ido a la escuela” (Keisy, 4 de marzo 2019); su hermana complementa “no, nunca fuimos porque cuando

nosotras nacimos no había existido Educambiando⁵¹, pero cuando crecimos ya habían creado ese proyecto.” (Any, 4 de marzo 2019)

En el caso de la familia de Mineral de la Reforma los dos hijos mayores tienen un antecedente escolarizado y las hijas menores no lo tienen, ya que nunca fueron a la escuela. Esta familia es la que tiene el menor índice de escolaridad en sus hijos e hijas; al respecto Vortico señala lo siguiente: “Los dos (mayores) fueron a una estancia escolar de Sedesol, porque dijimos ya sabes “que estén con otros niños, [...] las niñas nunca fueron a la escuela.” (8 de marzo, 2018)

La relevancia de los antecedentes escolares de los niños, niñas y jóvenes se debe a que, en la mayor parte de los casos entrevistados, la experiencia de haber asistido al colegio fue uno de los detonadores para pensar la desescolarización como un camino viable.

En el caso de esta familia ha ocurrido una dinámica particular, a pesar de que sus integrantes no han estado inscritos en ninguna escuela, sí han recurrido a colegios para aprender ciertos temas. Por ejemplo, Duncan y Nelmont asistieron como “oyentes” a una institución educativa alternativa para aprender ajedrez, robótica y computación.

Si hemos ido a una escuela a tomar clases, pero no más de una o dos cosas, nunca hemos estado un día completo en la escuela. (Duncan, 11 de octubre, 2018)

Posterior a esta experiencia, Duncan se inscribió como “oyente activo” a la Universidad de su estado para aprender danza contemporánea. Estas decisiones dan cuenta de que las posibilidades para aprender pueden estar dentro o fuera del entramado educativo institucional, sin embargo, sería de suma importancia poder elegir cuándo y cómo recurrir a las herramientas disponibles

⁵¹ Educambiando nació como un centro de aprendizaje ágil fundado por sus papás y otro compañero, se localiza en Xalapa y es el lugar al que asisten para aprender, más adelante se profundizará sobre este espacio, su función y características. En el año 2020 fue re-nombrado como una comunidad de aprendizaje ágil.

para aprender lo que cada uno desee, tal y como ellos lo han estado haciendo a lo largo de sus vidas.

Lo cual no remite a la idea general de las tramas de aprendizaje propuestas por Iván Illich en el libro de la Sociedad Desescolarizada, para aludir a la idea de que cada quién pueda convertir cada momento de su vida en una oportunidad para aprender. (1971)

5.2.2.- La emoción por aprender, se apagó...

El recorrido de aprendizaje, fuera o dentro de las escuelas, es uno de los motivos determinantes por el cual las familias deciden aprender sin asistir a colegios. Es común que algunas familias decidan salir de las instituciones educativas como consecuencia de malas experiencias en la escolarización.

Peter Gray, en su libro *Libres para aprender*, aporta elementos para comprender por qué la vida escolarizada suele generar lo contrario a lo que espera:

Estamos excediendo los límites de la adaptabilidad de los niños. Los hemos colocado en un ambiente anormal, donde se espera que pases, como nunca había sucedido, una gran parte del día bajo la dirección de los adultos, sentados en bancas, escuchando y leyendo cosas que no les interesan y contestando preguntas que no son sus preguntas y que para ellos no son preguntas reales. Como nunca, les dejamos menos tiempo y menos libertad para jugar, para indagar, para descubrir y para dedicarse a sus propios intereses. (2013, p. 22)

Sobre todo, en los casos de las familias de Xalapa y de Tulancingo, quienes tienen los antecedentes más abundantes de experiencias escolarizadas previas a la desescolarización, la vivencia de habitar colegios públicos o privados, con pedagogías convencionales o “alternativas”, determinó en gran medida el impulso por crear nuevos caminos libres de escuelas.

Gako, en un momento emotivo de la entrevista, rememora las dificultades que tuvo su hijo para adaptarse a las escuelas, en sus palabras:

Edgar tuvo unas experiencias bastante difíciles, antes de que entrara a la escuela, cuando tenía dos o tres años, tenía una capacidad de asombro y de emoción por aprender, si observaba un objeto girando como un ventilador quería saber exactamente por qué giraba, qué lo hacía girar, qué era la electricidad, de dónde provenía, [...] conforme fue avanzando en su grado de escolaridad, fue curioso porque en lugar de que eso aumentara... se apagó.” (2 de marzo, 19)

Por su parte, Colibrí, de la familia de Tulancingo, relata algo similar:

Lo llevamos a kínder solo un mes (refiriéndose a Tunu), pero fue... una pesadilla para todos, le sudaban las manitas, llevaba uniforme e iba peinado, y así tal cual entraba tan cual salía [...] además lo tenían con los niños especiales, que tenían problemas de conducta, que no sabían cosas o se les dificultaba algo, obvio él estaba ahí porque era un niño que nunca había ido a la escuela, no sabía leer ni escribir.” (5 de abril, 18)

Su hijo Tunu expresó su sentir al respecto:

Yo sufría mucho, mis papás pensaban que era por flojera que no quería ir, pero es que no me gustaba la maestra, era muy enojona, [...] siempre tuvimos que andar ahí haciendo cosas y no me gustó. (16 de noviembre 2018)

Mover a su hijo de una escuela privada oficial incorporada a SEP a una iniciativa Waldorf no cambió las cosas, al contrario, profundizó ciertos aspectos que los motivaron a desescolarizar; de nuevo, Colibrí relata esta situación de la siguiente manera:

En la iniciativa Waldorf nos dimos cuenta que la pasó muy bien, aprendió muchas cosas, tuvo esa parte de tener amigos, de socializar, salía contento, sonrojado, pero había algo que él había perdido, nosotros lo tuvimos cinco años en casa, sabíamos cómo era él, y cuando entró a la iniciativa lo perdió, se hizo como los demás niños, como que lo hicieron de un modo, con límites, con ritmos,

con mucha solemnidad, si jugaba y todo, pero perdió eso que él tenía de inventar historias. (5 de abril, 18)

El mismo Tunu tiene un posicionamiento claro al respecto y reconoce que no solo los maestros y maestras generan un clima escolar complicado, también las y los compañeros de clase:

La verdad los maestros deberían ser un poco menos enojones, porque cuando yo estaba chiquito, tenía unos tres años y no llevaban a la escuela, estaba acostumbrado a inventar cosas, entonces un día en la escuela nos pidieron hacer un círculo y yo le hice un nudito para amarrarlo, pero una niña me acusó diciendo que no lo había hecho bien. Y en otra escuela un niño me molestaba y pegaba mucho y en esa escuela no te podrías defender porque el maestro te regañaba, a mí me daba mucho miedo el maestro porque cuando se enojaba se enojaba. (16 de noviembre, 2018)

El formateo y la anulación de la emoción por aprender que ocasiona la escuela en los niños, niñas y jóvenes que acuden a ella es una reflexión compartida no solo por los padres y madres, también intelectuales y académicos han versado sobre este tema. Tal es el caso de Esteva, quien refiere en sus artículo Libertad de aprender por los caminos de la autonomía (2014) que este desinterés por el aprendizaje es el resultado de la imposición de un sistema predeterminado de educación, por lo que propone combatir la premisa de la escasez enriqueciendo nuestros medios, capacidades, oportunidades y propósitos de aprendizaje, de tal manera que nuestra capacidad de aprender y hacer sea más fuerte que la capacidad de comprar, consumir paquetes de conocimiento.

5.2.3.-Así se siente el currículum oculto

El apartado anterior aborda una de las consecuencias de los espacios escolarizados que se traduce en la apatía por aprender. Esta situación es grave considerando que el aprendizaje es una

capacidad natural y que regularmente genera emoción y gozo. No es extraño que esto suceda ya que las instituciones educativas ejercen un control evidente en el ambiente escolar, sin embargo, también es importante considerar que existen otras formas de ejercer el control que no son tan palpables, pero se pueden percibir y sentir en el día a día.

Estas situaciones no son fácilmente detectables porque corresponden a un plano no aceptado, pero permitido que se traduce en afirmaciones como: “solo en la escuela se aprende”, “los niños y niñas deben ser guiados, por sí mismos no podrían aprender”, “requerimos de expertos en educación para determinar los contenidos que nuestras infancias deben aprender”, “son más importantes los contenidos académicos que la cultura y el arte para vivir bien”, “mientras más grados académicos tengas más inteligente eres”, “mientras más estudies más oportunidades laborales puedes tener”, “si sacas buenas calificaciones eres más competente”, entre muchas otras.

Todas aquellas personas que hayamos sido escolarizadas podemos reconocer el impacto emocional que implica transitar entornos que miden tu valor con esos parámetros, aún así es complicado salir de ese sistema de creencias y dar paso a otras formas de habitar el mundo. Para poder hacerlo es de gran ayuda aclarar el panorama e ir comprendiendo en qué consiste este sistema y cómo es que se mantiene vigente.

Para ello, en este apartado se da paso a colocar un concepto clave en la perpetuación del sistema hegemónico educativo: el currículum oculto. Se analizará este término, principalmente, desde los testimonios de las familias y algunas referencias teóricas que permitan afianzar de qué va este elemento que sostiene la mentalidad escolarizada.

En el libro *La sociedad desescolarizada* (1971) Ivan Illich utiliza este concepto para referirse al mito que se inculca en las personas escolarizadas y las hace dependientes de las instituciones y del hábito de consumir servicios, como puede ser el de aprendizajes. Además, el currículum oculto permite dar aval a unas cuantas personas e instituciones con el poder para educar, certificar y validar a los demás. Mientras tanto, del otro lado, existen estudiantes (consumidores) que deben acceder a ciertos espacios y pasar por ciertos procesos (evaluaciones, calificaciones, tareas, etc.) para que sus conocimientos y saberes sean reconocidos.

Y así se ha venido perpetuando esta idea, “las nuevas generaciones consumen conocimientos, bajo el supuesto de que su éxito dependerá de la cantidad y calidad de su consumo (educación), y de que aprender *sobre* el mundo es mejor que aprender *del* mundo.” (Esteva, Prakash y Stuchul, 2004, p. 23)

Jewi considera estos efectos de las instituciones escolarizadas y los relaciona con la experiencia de haber llevado a su hijo a una escuela particular y después a una iniciativa de educación alternativa, concluyendo que ambas instituciones tienen las mismas limitaciones, a pesar de que una pretende ser más respetuosa con los niños y las niñas realmente no lo consigue, así lo expresa:

Nos topamos con que de repente el trato a los niños era igual que en una escuela normal, muy rígido, gritando y sin darle el trato que merece Tunu, cada niño tiene una forma de tratarse, sus necesidades, sus talentos, entonces vimos que eso no pasaba en esa escuela y nos desencantó, yo creo que casi de inmediato, pero no lo queríamos ver. (5 de abril, 2018)

Colibrí abunda al respecto:

Notamos que estaba triste, que estaba muy enojado con el maestro, no estaba en una escuela tradicional para evitar esas cosas y finalmente era lo mismo en esa iniciativa Waldorf donde dicen

que respetan a los niños y sus procesos, pero no, era como otro tipo de adiestramiento más nice, finalmente era adiestramiento. (5 de abril, 2018)

Estos padres identifican en sus experiencias de vida un elemento fundamental en la producción teórica de Iván Illich: el currículum oculto. En el libro *La sociedad desescolarizada* (1971) profundiza en la definición de este concepto para referirse al mito que se inculca en las personas escolarizadas y las hace dependientes de las instituciones y del hábito de consumir servicios, como puede ser el de aprendizajes. Además, el currículum oculto permite dar aval a unas cuantas personas e instituciones con el poder para educar, certificar y validar a los demás. Mientras tanto, del otro lado, existen estudiantes (consumidores) que deben acceder a ciertos espacios y pasar por ciertos procesos (evaluaciones, calificaciones, tareas, etc.) para que sus conocimientos y saberes sean reconocidos.

El currículum oculto trasciende a las instituciones educativas gubernamentales, puede llegar a infiltrarse en los espacios de educación alternativa y correr el mismo riesgo: creer que solo en espacios determinados, con la ayuda de maestros/facilitadores/acompañantes con certificaciones para ejercer su profesión y con ciertas herramientas y materiales se puede aprender.

Las experiencias previas de las madres y los padres en su trayectoria escolar, así como las de los hijos y las hijas, en ocasiones se convierten en motivos para desescolarizar, sobre todo cuando las vivencias de habitar las escuelas no fueron agradables, así lo relata Colibrí:

Cuando llevamos a Tunu al kínder la pasaba muy aburrido, solo lo tenían sentado, lo mandábamos peinadito, bañadito, con el uniforme planchada y salía igualito, ni un pelo se le había movido, nos dábamos cuenta de que no había jugado nada y él nos decía que le parecía absurdo que el recreo solo duraba 20 minutos, que ni siquiera había jugado y ya se tenía que meter. [...] Además, al tenerlo con los “niños especiales” lo tenían en una mesita aparte y había una niña a la que le decían que le

enseñara, él salir muy molesto, muy angustiado, le sudaban las manitas, lloraba. [...] Intentamos otra escuela, pero perdió como es chispa de querer hacer cosas por sí mismo, [...] y ya, decidimos que ninguna escuela y mejor intentar hacer desescolarización radical, hasta la fecha lo intentamos hacer. (5 de abril, 2018)

La sensación de que algo no va bien en la escuela es compartida por varias familias, pero analizar qué es lo que no encaja y cómo modificarlo es un proceso complejo que requiere de un análisis profundo.

En el caso de la familia de Xalapa, esta cuestión es particularmente dolorosa, ya que su hijo Edgar sufrió la mayor parte de su recorrido escolarizado por diferentes circunstancias, en algunas escuelas fue por la exigencia de la maestra, a palabras de Gako “en la escuela académicamente la maestra lo hizo pedazos”, en otras por la dinámica violenta de sus compañeros de clase, de nuevo Gako comparte que “socialmente sufría mucho bullying, lo amedrentaban, lo golpeaban” y en general por no poderse acoplar a los ritmos y estructuras que imponía el sistema. Al respecto María menciona “padeció con las tareas y socialmente era como relegado, lo peor era que no decía nada”. Sus padres demoraron unos años en comprender qué sucedía, hasta que fueron identificando las causas del problema, Gako comenta sobre este aspecto lo siguiente:

Tenemos como ciertos patrones, de que logren los objetivos que se supone deben lograr, entonces, más allá de comprender que necesitaba algo diferente intentábamos que encajara a fuerza y eso empeoraba las cosas. [...] En realidad el asunto es que él no es nada escolar, tiene un ritmo diferente, ve la vida de una forma diferente y no encajaba, lo intentó como pudo y conforme el reto fue creciendo, conforme la escuela fue exigiendo más y las cosas se pusieron más impositivas él se sintió más frustrado. (2 de marzo 2019)

María completa:

Fue una etapa muy difícil para mí como mamá, era mucha tarea que le encargaban, yo acababa de tener a las bebés, Gako trabajaba todo el día y dejé de trabajar, no pude, era demasiado. [...]

Nuestra relación se desgastó muchísimo (madre-hijo) eran todas las tardes hacer tarea, desde la cuatro de la tarde hasta ocho o nueve de la noche si bien nos iba, él decía “quiero jugar” y era todo a la tarde estarle reclamando [...] eran pleitos, pleitos y pleitos. (2 de marzo 2019)

Esta situación se complicaba con los contrastes en la vida de su familia, ya que en la escuela etiquetaban a Edgar como un niño con problemas y en su vida cotidiana era reconocido como un niño inteligente, capaz y sociable, María sostiene “era una situación contradictoria, cuando iba con él en la calle me decían *oye que niño tan inteligente, ha de ser bien listo en la escuela*, y en la escuela me decían *oye, llévalo a hacer un examen neurológico porque tu hijo tiene un problema*, entonces yo dije no, cuál problema, esa fue la parte que me hizo despertar.” (2 de marzo 2019)

La imposición de una sola manera de ser y de comportarse en la escuela se vincula a las etiquetas con las que van señalando a los niños y las niñas que no entran en el molde, esta dinámica se recrudece con el mandato de un modelo educativo único para todas y todos, independientemente de los intereses de quienes asisten a las escuelas, estableciendo contenidos, actividades y conocimientos que se deben aprender a cierta edad.

En este punto es importante rescatar la visión de Jorge, quien establece que las escuelas más que preocuparse por la educación o el aprendizaje se enfocan en la formación de las personas:

La formación no nada más viene de los profesores, también viene en los libros de texto del programa académico que ya viene desde personas que ni siquiera están en la escuela realmente, como el modelo educativo que no viene de la escuela, del lugar a que tú vas y dejas a tus hijos, ahí

no lo hacen, lo hacen en otro lado. [...] Es una visión muy uniforme de las cosas, al final del día solo hay una respuesta correcta. (17 de agosto 2018)

En ese sentido, la manera en la cual experimentan los niños las limitaciones del currículum puede aportar elementos para comprenderlo:

En la escuela simplemente me la pasaba en un salón donde no sabía que estaba pasando afuera y sin saber qué me gustaba, había clases de música, pero no eran para descubrir solo eran para enseñarte ciertas cosas que al final no, y te las hacen muy aburridas y dejan de llamarte la atención por eso. (Edgar, 2 de marzo 2019)

En el caso de la familia de Mineral de la Reforma, cuyos hijos e hijas, a pesar de que nunca han ido a la escuela, no son ajenos a sus limitaciones expresan lo siguiente:

Es una buena decisión porque ahora que veo a la escuela digo que bueno que no fuimos a la escuela porque ahora no estaríamos haciendo todo lo que hacemos ahora, osea, yo no hubiera querido ser cineasta, hubiera querido ser lo que la escuela quisiera que fuera, [...] siento que todos los niños que van a la escuela tienen un límite. [...] (Duncan, 11 de octubre 2018)

Cuando veo a niños de la escuela, siento que tienen que pedir permiso para ir al baño o tienen que ir a clases cada vez que suena el timbre. [...] Lees más y puedes hacer más cosas que en la escuela no puedes. (Nelmont, 11 de octubre 2018))

Duncan complementa, “sí, lo mismo, también lo de la lectura, porque... en vez de que ellos escojan un libro (se refiere a los maestros) la escuela les obliga a leer algo aburrido y que no les gusta. (11 de octubre 2018)

En el caso de las niñas más pequeñas, por medio de la experiencia de convivir con otros niños y niñas que sí van a la escuela y lo que perciben de ellos, opinan lo siguiente:

Siento que la escuela simplemente es como un lugar donde te ponen a prueba, [...] como que la escuela también interrumpe tu vida, unos amigos te pueden invitar al parque y no pueden ir porque tienen que estudiar o si no los regañan y castigan en la escuela. (Katherine, 25 de octubre 2018)

Finalmente, una de las características principales del currículum oculto se refiere al posicionamiento que establece que la escuela es un organismo capaz de determinar los conocimientos que son necesarios para la vida, que normalmente están determinados por cuestiones académicas, y por ende, también puede señalar qué conocimiento se pueden descartar o minimizar por considerarlos poco útiles. Es necesario reflexionar acerca de que estas cuestiones académicas son el reflejo de un sistema económico y social hegemónico, capitalista y eurocéntrico, que anula la diversidad e impone un modelo único de comportamiento y pensamiento.

Al respecto Jewi comparte:

Una cosa que últimamente he pensado, [...] es que por una parte es la necesidad de tener una membresía en la sociedad, de adquirir unas habilidades mínimas para funcionar en esta sociedad, [...] creo que hay otras habilidades que cuentan más para la salud y el bienestar de los niños, de los adultos y de la humanidad. [...] Por ejemplo, Tunu ya empieza a comprender conceptos más profundos e interiores, se da cuenta de sus sueños, de cómo su mente no para de tener actividad, cosas como esa. (16 de noviembre 2018)

5.2.4.-Fue cuando decidimos que de plano nada

Las consecuencias negativas de la dinámica escolarizada, en el caso de las familias entrevistadas, se convierten en la fuerza que las impulsa a generar cambios radicales, pero necesarios para recuperar el bienestar de la vida y la emoción por aprender. Al respecto Gako

comparte lo siguiente del proceso de desescolarización de su familia, motivado por los problemas que Edgar, su hijo, experimentó en la escuela:

Nosotros estábamos en un proceso fuerte de descubrimiento personal y ahí fue cuando decidimos que de plano nada, ni en la casa ni en la escuela y vamos a ver qué pasa, se empezó a ir conmigo al bosque y lo dejé que fuera quien es. [...] Ahí me pude dar cuenta que él tenía una gran capacidad de empatía con los otros, gran facilidad de dirección. (2 de marzo 2019)

Por otro lado, en el caso de la familia de Mineral de la Reforma que no tiene antecedentes escolares, esto no le impide observar y ser críticos respecto a la violencia que se vive en ámbitos escolarizados ya que ambos trabajan de manera directa con escuelas o impartiendo clases. Por lo mismo, su decisión de no escolarizar en lo absoluto tiene una inspiración en lo que ocurre en los colegios; Vortico lo expresa de la siguiente manera:

La verdad yo nunca me planteé meterlos a la escuela, nunca dije a ver, si yo soñara en qué escuela los metería si tuviera todo el dinero del mundo, no, nunca lo planteé. [...] En mi mente nunca estuvo la cosa, porque yo como maestra he trabajado en escuelas y ves que tras bambalinas se la pasan en la inopia, los tratan mal, entre ellos se tratan mal, [...] a mi honestamente lo que más me molesta, me perturba, me escandaliza es el tema de la promiscuidad infantil, el abuso sexual. (8 de marzo 2018)

Jorge agrega:

Cuando tuvimos hijos yo ya estaba muy desencantado de la escuela como para pensar si los quería mandar, creo que no, nunca pensé que fuera importante. [...] La pregunta de ¿qué viven en la escuela? es realmente lo que me ha movido estos años y si realmente tienen la necesidad de vivir esas cosas: la competencia, el bullying, el acoso de los adultos, la disciplina, el himno, el

uniforme, para mí todas esas cosas no son sobre educación, no son sobre aprendizaje, son más bien sobre la formación de las personas. (8 de marzo 2018)

5.2.5.-Desescolarización mental, para todos y todas

Finalmente, las motivaciones personales y familiares, originadas por experiencias escolares o por el deseo de aprender sin estructuras predeterminadas, dan paso a un proceso en las madres y los padres que se nombra desescolarización mental, un concepto que surge de la experiencia cotidiana y se refiere a la necesidad de derribar configuraciones previas que se relacionan con certezas con las que han crecido las personas escolarizadas, como es el caso en distintas medidas de todos los padres y todas las madres entrevistadas.

Esas certezas van implantando estructuras de pensamientos que configuran *verdades*, tales como: solo se aprende en la escuela, necesitamos de maestros que nos eduquen, los niños y las niñas no tienen la capacidad de elegir, etc. De tal manera que, uno de los últimos pasos para desescolarizar responde a un ejercicio activo mediante el cual se puedan derrumbar esas convicciones.

Mafud, una maestra argentina que renunció a la profesión docente comparte que, para poder realmente dejar en libertad a las infancias, primero se debe hacer un proceso de sinceramiento con uno mismo para observar las barreras internas que hemos construido en torno a lo que entendemos por educación y aprendizaje, ella comparte:

Se me presentó muy claro que los chicos no necesitan la escuela. Es la sociedad que hemos creado la que necesita que vayan a la escuela. De modo que la principal tarea aquí era y es con los adultos, pues los niños, si los dejamos tranquilos, libres de nuestros condicionamientos, pueden aprender, descubrir todo lo que necesitan a su forma, a su propio tiempo y profundidad. (2019, p. 105)

Colibrí y Gako lo explican de la siguiente manera:

Nuestro primer paso, cuando decidimos que Tunu no fuera a la escuela fue complejo porque la que se estaba desescolarizando era yo, él salió de la escuela, pero yo tenía ese conflicto todo el tiempo en mi casa de qué iba a hacer, me la pasaba buscando cómo certificar, qué iba a aprender si no iba a la escuela. (Colibrí, 31 de marzo 2019)

Creo que la desescolarización de ellos no fue solo de ellos, fue también de nosotros, porque la escuela o a estructura escolarizada no se termina cuando sales de la escuela, cuando terminas de estudiar, ya que puedes seguir perpetuando los mismos hábitos (escolarizados), [...] puedes seguir esperando que alguien te diga qué hacer, cuándo hacerlo y cómo hacerlo. (Gako, 2 de marzo 2019)

Por otra parte, conforme el proceso de desescolarización de las familias que tienen antecedentes escolares fue avanzando, sus reflexiones han sido más complejas y arrojan luz sobre las implicaciones de una vida gestionada sin instituciones, como el caso de Colibrí, quien comparte:

Desde que Tunu está desescolarizado, creo que yo también empecé ese proceso con él. [...] Sí estuve escolarizada toda mi vida, pero ahorita siento que no, si es una onda de familia, yo siento que todos somos muy desescolarizados, nada académicos, [...] no me veo haciendo un examen para ser una partera profesional, cuando empecé sí era mi sueño, la palabra profesional me parecía buena, pero ahora no, creo que la parte tradicional me da mucha más libertad que una profesional. (31 de marzo 2019)

Por lo tanto, se puede afirmar que el proceso de derrumbe de estructuras es una tarea de padres, madres y demás adultos que deseen acompañar infancias libres, como lo afirma Thomaz “lo más importante que sacar a los hijos de la escuela es sacar la escuela que dentro de nosotros mismos, los adultos.” (2019, p.210)

En ese sentido, existe una responsabilidad política de parte de los y las adultas para despojarnos de estructuras que no contribuyen al ejercicio de la libertad para aprender de las infancias. Tal y como lo mencionan Morales y Magistris (2018) en su artículo Hacia un paradigma otro: niñxs como sujetxs políticos co-protagonistas de la transformación social:

Los adultos nos debemos reflexiones, prácticas y vigilancias constantes sobre nuestro poder, en tanto situación de privilegio, a fin de saber acompañar, colaborar, coadyuvar a los niños, [...] nunca para sustituirlos ni reproducir la opresión a la que son sometidos.” (2018, p. 48)

5.2.6.-Derrumbando certezas

Por otro lado, María también experimentó una situación parecida al momento de decidir desescolarizar a sus hijos e hijas, lo comparte de la siguiente manera:

Tomar la decisión fue... osea, no me atrevía por mí misma estructura, pues soy maestra y todos los años que trabajé en colegios, pensar en dejar la escuela y en mis hijos sobre lo que iban a hacer, no me daba la oportunidad de confiar[...], conforme los fui viendo como ellos fueron evolucionando dije ¡claro!, ya lo tenían, pero me daba mucho miedo desconectarlos completamente y decir “mis hijos no van a la escuela”, así de libre. (2 marzo, 2019)

Los miedos, las incertidumbres, las dudas y el sentimiento de no saber cómo empezar una vida sin escuela son elementos que contribuyen a replantear las estructuras, confrontar la desconfianza y dar el salto a la posibilidad de experimentar nuevos caminos, en cada una de las familias el proceso es distinto, depende del contexto, de la escolarización previa y de otros factores el que sea una transición difícil o más sencilla, sin embargo, siempre es un cambio complejo. Gako lo analiza de la siguiente manera:

Definitivamente es un paradigma que confronta muy fuerte, como padres estamos acostumbrados a querer ver que tus hijos estén haciendo lo que tú crees que es lo mejor, de alguna manera tratas de

controlar eso [...], pero en realidad estás queriendo trazar un camino por él, sin darle la libertad de que él lo trace [...]. Es trabajo de cada papá el ir soltando y el ir haciendo cambios para una transformación personal, que si no la hay seguimos repitiendo los mismos patrones que en teoría ya no queremos, es una transformación interna. (2 de marzo 2019)

Aunado a lo anteriormente dicho, otra de las dificultades para desescolarizar, se relaciona con la falta de referencias vivenciales y teóricas de otras maneras de aprender, el hecho de que la mayor parte de las personas hayan sido escolarizadas, repercute en una laguna de información que complica la decisión.

Tal y como lo afirman Doin y Martínez, “ cuando no hay escuela, no hay paredes, no hay manuales de respuestas, los hay currículum, entonces aparece la posibilidad de allanar el propio camino y puede resultar una oportunidad para la emancipación, aunque no la garantiza. “ (2019, p. 78). En ese sentido, Jewi lo menciona de la siguiente manera:

Al principio fue muy difícil, frustrante, porque no tienes mucho referente familiar... pero ahora con el tiempo te das cuenta de que es la manera más natural de educar a un niño, hacerlo de acuerdo a sus necesidades, el reto que tenemos es descubrir “su elemento”. (5 de abril 2018)

Una situación similar la describe Vortico como madre de cuatro hijos e hijas que nunca han ido a la escuela. Ella comparte lo siguiente:

A veces los padres de hijos desescolarizados creemos que, si no estimulamos un interés específico, si no creamos situaciones para que encuentren las ciencias o las artes se van a perder de aprenderlos porque no los van a poder encontrar. No sé si les paso a todos los padres, pero a mí me pasaba que decía “¿y si no les estamos dando lo necesario y nunca encuentran su pasión? ¿y si les enseñamos matemática y resulta que nunca les interesaron?”. Sin embargo, el hecho de ver a mi hijo (Duncan) en una clase de danza contemporánea hizo que confirmara mi teoría de que los talentos y la pasión de nuestros hijos van a encontrar la ocasión y el momento para suceder. (3 de abril 2019)

5.2.7.-La apuesta es desescolarizar, no hacer homeschooling

En el marco teórico se definió la desescolarización como concepto y la diferencia que tiene con otras formas de aprender como el *homeschooling* y el *unschooling*, determinando que la disimilitud principal es que la desescolarización es un proceso de vida que cuestiona la dependencia que generan las instituciones de salud, religión y educación. En cambio, el enfoque de la escuela en casa abarca principalmente el aprendizaje.

Es común que la transición hacia una vida autónoma pase por distintas facetas, siendo una de las primeras la búsqueda de referentes y contenedores que den sentido y guía al nuevo camino que se está explorando. Es por esto que algunas familias que deciden salir de la escuela intentan replicar el sistema educativo, pero en casa. Posteriormente las familias, con más experiencia y confianza en su proceso, van tomando decisiones basadas en sus propios contextos.

En este apartado se contrasta el concepto de desescolarización en la práctica, con la finalidad de deshilar lo que implica prescindir de los libros de texto y ejercer el aprendizaje sin escuela. Al respecto Gako menciona lo siguiente:

Mis primeros acercamientos con la educación me llevaron a aprender ciertas cosas y con ello pude comenzar a entender que lo que estaba ocurriendo con Edgar (respecto a la frustración que sentía a consecuencia de la escuela) y a ver cómo en los sistemas escolares en los que estaba no estaba recibiendo nada para poder retornar esa emoción por aprender [...] y decidimos que nada, tampoco el homeschooling que estábamos pretendiendo hacer estaba funcionando porque queríamos perpetuar lo mismo, solo que en vez que fueran otras personas, otro contexto y en otro edificio era dentro de nuestra casa, entonces creo que salía hasta peor. (2 de marzo 2019)

De las familias cuyos hijos e hijas fueron a la escuela, el paso a la desescolarización es emocionalmente intenso, derribar las creencias que imponen una sociedad escolarizada no es un

proceso sencillo y requiere de tiempo para valorar lo que sí desean y lo que no, finalmente lo van descubriendo en la práctica. María dice:

Al inicio intenté hacer un grupo con ellos, hacer más escuela en casa, hasta que me di cuenta que necesitaba darles sus espacios a ambos, Edgar estaba dé déjame ser libre´. [...] Había que pasar por ese proceso de desintoxicación y entonces los solté. (2 de mayo 2019)

La familia de Tulancingo también mantuvo en sus reflexiones y acciones una distancia con el homeschooling, ya que consideran que esta vertiente del aprendizaje no responde a sus necesidades y deseos, Colibrí comparte:

Al principio tenía más esa idea del homeschooling, pero poco a poco fui adquiriendo confianza. De hecho, yo me enojaba mucho al principio porque me desesperaba y le gritaba a Tunu “te voy a meter a la escuela”, luego ya me ponía a pensar por qué hacía eso y supe que era mi desesperación, mi angustia, mi parte escolarizada que no confiaba y no soltaba, poco a poco fui adquiriendo esa confianza que Tunu ha tenido siempre. (31 de marzo 2019)

La experiencia concreta de las familias que transitan hacia la desescolarización, les permite identificar que seguir rutas de aprendizaje previamente determinadas no llevan a ningún lado, ya que son sus propios hijos e hijas, y ellos mismos como madres y padres, quienes van eligiendo qué, cuándo y cómo desean aprender.

En ese sentido, Holt colocó un término específico: él hace-dor, para referirse a aquella persona, independientemente de la edad, que decide qué es lo que dirá, escuchará, leerá, escribirá, pensará y soñará. “Él es el centro de sus propias acciones, quien proyecta, dirige y controla. [...] Actúa de acuerdo con sus propios propósitos... los que, por supuesto, pueden incluir un propósito común con los demás. Sus acciones no son ordenadas o controladas desde el exterior. Le pertenecen.” (1976, p. 10)

Jewi complementa:

Desescolarizar no es como ser vegetariano o pintarte el pelo de rojo, debe haber un motivo profundo, ¿hacia dónde quieres desescolarizar?, ¿hacia el mismo patrón paternal de siempre?, ¿o hacia la libertad? [...] Para mí no hay una fórmula ya hecha, nos queda claro que tenemos que estar abiertos a las posibilidades.

Es común que la transición hacia una vida autónoma pase por distintas facetas, siendo una de las primeras la búsqueda de referentes y contenedores que den sentido y guía al nuevo camino que se está explorando. Es por esto que algunas familias que deciden salir de la escuela intentan replicar el sistema educativo, pero en casa. Posteriormente las familias, con más experiencia y confianza en su proceso, van tomando decisiones basadas en sus propios contextos, por lo tanto, dejan de imitar y seguir recetas, procediendo a crear sus estrategias.

Dayna Martin, referente del unschooling en Estados Unidos, explica que una de las últimas fases da pie a confiar en los que tus hijos eligen aprender y se extiende esa confianza a todas las áreas de la vida, de tal forma que el aprendizaje toma un lugar secundario, dejando de ser una meta educativa y convirtiéndose en una consecuencia de vivir una vida plena, enfocados en lo que sí desean hacer y dejando de lado lo que deberían estar haciendo. Concluye que las palabras o conceptos que se usan para referir a este estilo de vida son muchos: aprendizaje de vida, aprendizaje orgánico, aprendizaje guiado por el deleite, aprendizaje autodirigido, etc., “al final, los términos son solo palabras y jamás podrían describir con profundidad y amplitud todo lo que abarcan nuestras vidas.” (2016, p. 21)

5.2.8.-Todo se combinó

Tal y como se ha señalado anteriormente, la decisión de desescolarizar proviene de múltiples factores, en esta elección convergen experiencias de vida, mudanzas, pérdida del interés por aprender, ideologías, posicionamientos políticos, intuiciones e incluso el azar. Se ponen en juego una serie de elementos difíciles de analizar por separado, simplemente suceden movimientos de vida que van encauzando hacia la desescolarización. Así lo relatan los papás y mamás:

Todo se combinó, me ofrecieron trabajo en otro estado, decidimos mudarnos, pero las fechas se desafiaron y no llegamos a tiempo para las inscripciones de ciclo y dije “de aquí me voy a agarrar”.
(María, 2 de marzo 2019)

Yo ya no quería que fueran a la escuela, cuando nos mudamos me di cuenta de que el ámbito cultural que se vive aquí (Coatepec, Veracruz). (Gako, 2 de marzo 2019)

Yo no tenía claro cómo iba a suceder ni cuál era plan, eso jamás lo tuve como un “vamos a hacer esto, y luego esto, y luego esto...”, solamente sentí que por aquí era y confíe, dejé que todo fluyera, que todo se fuera acomodando en el mejor orden posible y tratando de surfear en el torbellino de situaciones que tenías que venir afrontando en todos los aspectos. (Gako, 2 de marzo 2019)

Su hija Ana lo identifica como un proceso más sencillo:

Deje de ir a la escuela porque mi mamá empezó a trabajar en una escuela que estaba como fuera de la SEP y entonces nos cambiamos de ciudad y nos preguntó si queríamos intentarlo de esa manera (aprender sin escuela) y dijimos que sí, entonces dejamos de ir. (11 de marzo 2019)

5.2.9.-Por eso desescolarizamos

Una vez tomada la decisión de no ir más a las escuelas, las familias identifican cuestiones clave que ayudan a la comprensión de lo que implica la desescolarización más allá del concepto, la situación es distinta si los hijos e hijas nunca asistieron a colegias o si algunos de los niños o

niñas dejaron de ir, el punto es que el contraste hace evidentes ciertos patrones en la actitud de los más pequeños.

María lo relata de la siguiente forma:

Las niñas que nunca han ido a la escuela (sus hijas menores), que nunca han tenido ninguna cercanía, ni por error han pasado por la escuela, yo las veo que tienen otra cultura, son las que han absorbido este modelo de poder decidir, de llegar a acuerdos, sobre todo entre ellas es particular porque son cuatas y todo el tiempo están conviviendo, hay conflictos y a su manera lo resuelven, [...] ahí es donde veo realmente el aprendizaje. [...] Tienen una inteligencia emocional muy desarrollada, no sé si la escuela le da peso a desarrollar eso, sinceramente no lo creo. (2 de marzo 2019)

Los niños, niñas y jóvenes también identifican los motivos por las cuales ya no asisten a las escuelas, sus opiniones no son tan complejas ni racionales, en varios casos están más enfocadas a cómo se sienten:

Me sacaron y empecé a ser sin escuela, es divertido, me gusta más que ir a la escuela todas las mañanas, [...] me gusta más en la casa porque aquí no tengo que hacer ninguna tarea. (Tunu, 16 de noviembre 2018)

No me gustaba ir a la escuela, tenía una sensación que me hacía sentir aburrido, oprimido. (Edgar, 2 de marzo 2019)

En el caso de la familia de Mineral de la Reforma, cuyos hijos e hijas nunca han ido a la escuela, la decisión implica otros matices más allá de la deficiencia académica y social de la escuela, ya que se asumen a sí mismos como cristianos ácratas, Vortico⁵² lo explica de la siguiente manera:

⁵² También conocido como anarquismo cristiano o anarcocristianismo.

La desescolarización también tiene que ver con la dificultad que encontramos de ser cristianos, no solo en las escuelas sino en el mundo, [...] desde que nacieron deseamos criar a nuestros hijos con valores cristianos y las escuelas en general no tienen una visión cristiana porque son laicas, y las que son cristianas tampoco representan una opción real, no está en tela de juicio que no queremos que entren a la escuela, que sean cristianas no es suficiente razón para querer meterlos. (17 de agosto 2018)

Duncan y Nelmont, quienes nunca han ido a la escuela, tienen un posicionamiento claro respecto a lo que pasaría si ellos y sus hermanas fueran a la escuela, mismo que se ha ido formando en su relación con niños y niñas escolarizadas, su propia experiencia tomando algunas clases en colegios y lo que han percibido de los jóvenes que asisten a la universidad cercana a su hogar, ellos opinan lo siguiente:

La verdad sí, yo creo que si mis hermanas fueran a la escuela serían un poco... aburridas, ahora son diferentes, por ejemplo, son juguetonas, son divertidas, son graciosas y creo que en la escuela serían serias y se comportarían diferente. (Duncan, 18 de octubre, 2018)

Yo siento que son más felices estando en nuestra casa que en la escuela, me gusta tener a mis hermanas, que sean juguetonas y que ellas también aprendan con nosotros. (Nelmont, 18 de octubre, 2018)

5.2.10.-No ir a la escuela ¿es fácil?

Al no tener abundantes referencias, este camino de vida tiende a generar a su alrededor mitos. Al no ser una propuesta estructurada, definida, fija y determinada las personas van comprendiendo en la práctica sus detalles y alcances, sobre todo, la experiencia permite comprender que la desescolarización como concepto difiere en la práctica y para cada uno de ellos representa un proceso distinto.

De esta manera, para las personas que conciben el aprendizaje como consecuencia de la escolarización les surgen sospechas y malas interpretaciones de lo que es la desescolarización, una de ellas se refiere a que no ir a la escuela hace las cosas más sencillas y que quienes no van son flojos, irresponsables y poco comprometidos. Jorge, entre otros padres, reflexiona al respecto:

Es importante no crear esa ilusión de que si nos vas a la escuela va a ser fácil, eso si no, [...] a veces se malinterpreta, entonces si no voy me voy a ahorrar, ¿me voy a ahorrar qué?, ¿trabajo?, ¿esfuerzo?, no, de eso no se trata. [...] Debemos ser cuidadosos en eso, no porque no vayan a aprender de manera escolarizada va a ser fácil. (8 de marzo 2018)

Vortico amplía esta visión:

Puedo evaluar los beneficios que me ha traído la desescolarización [...] me siento un ser humano con alto sentido de la responsabilidad [...] cuando te desescolarizas encuentras que puedes aprender de otras formas y ejercer tu tiempo y libertad para aprender o no, para pausar o continuar tu camino de estudio, mantener tu aprendizaje a partir de un conocimiento estructurado, te vuelves muy responsable porque no hay quien te monitoree, quien te dirija, esto me ha vuelto muy responsable de mis procesos. (3 de abril 2019)

Desde la mirada de los jóvenes, el compromiso que conlleva la desescolarización es evidente y reconocen que no es una cuestión sencilla:

Vivir sin escuelas es mucha responsabilidad porque todo depende de ti y pues no puedes echarle la culpa a alguien por no haberlo hecho, tú cargas con las consecuencias. [...] La responsabilidad al principio fue dura porque estaba acostumbrada a que me dijeran qué hacer, [...] pero al no ir a la escuela no había nadie que me dijera y tenía que recordar todo yo, si no lo hago es mi responsabilidad y eso fue complicado. (Ana, 1 de marzo 2019)

5.2.11.-Desescolarización: elección de vida en la que todos y todas tienen voz

Retomando algunos hilos del apartado teórico, es importante rescatar uno de los ámbitos en los que la desescolarización incide de manera directa: el derrumbe del adultocentrismo. La concepción de que los niños y niñas son incapaces de pensar y decidir por sí mismos es uno de los aspectos que se ponen en jaque al hablar de aprendizaje libre, ya que, la mirada hacia el infante no es la de carencia sino la de suficiencia. Es decir, la voz de los y las más pequeñas tiene valor y es tomada en cuenta al momento de desescolarizar, De tal manera que la decisión de no ir a la escuela está lejos de ser una imposición de los padres, es una decisión en la que participa toda la familia.

Alberto Morlachetti rescata en el prólogo del libro *La niñez en movimiento*. Del adultocentrismo a la emancipación (2018) una reflexión de Walter Kohan:

Nadie está habilitado a pensar por nadie, ni a adjudicarse la potestad de representar a otros. Todos pueden pensar por sí mismos. Porque pensar no es cuestión de edad ni de capacidad, sino de condición y sentido. Aquellos que niegan a los niños su capacidad de pensar, lo hacen porque previamente han construido una imagen autoritaria, jerárquica del pensamiento, una imagen que excluye lo que después calificará de incapaz. (2018, p. 14)

Por lo tanto, un eje central en las entrevistas fue identificar cómo es que la voz de los niños, niñas y jóvenes hace parte de la decisión familiar de no asistir a las escuelas para aprender. Duncan y Nelmont, a sus 14 y 15 años de edad nunca ha ido a la escuela y en sus propias palabras lo expresa de la siguiente manera:

Para mí la escuela es una autoridad que no me gustaría seguir. [...] Y no estoy seguro de querer ir en algún momento porque cuando hemos ido (vivían detrás de la Universidad Autónoma del Estado de

Hidalgo UAEH y visitaban sus interacciones continuamente) como que todos están afuera de los salones y están más tiempo cotorreando y menos tiempo estudiando. (Duncan, 18 de octubre, 2018)

Yo me siento más libre sin ir a la escuela y es una decisión por mi bien. [...] Tampoco sé si quiero ir porque los salones se ven un poco deprimentes (salones de la UAEH) y los chicos que están ahí no parecen echarle ganas, como que le echan más ganas a divertirse que a estudiar. (Nelmont, 18 de octubre, 2018)

Al respecto, sus hermanas pequeñas también expresan que cómo se sienten de no ir a la escuela:

Me siento bien, como más alegre, siento que es una oportunidad de ser ejemplo para otros niños que son mis amigos y que me preguntan '¿vas a la escuela?' y yo les digo 'no voy a la escuela, pero aprendo en casa'. Luego nos dicen que ellos también desearían no ir a la escuela, pero sus papás los obligan, [...] eso no me gusta por que... **no es la vida de sus papás o de su abuelo o abuela, es su vida y ellos lo tienen que decidir**, si quieren ser escritor pues que sea escritor, si quieren ser diseñadoras de moda, pues que sean diseñadoras de moda, pues lo que sea. [...] Y **siento que la escuela simplemente es un lugar donde te ponen a prueba**. (Katherine, 25 de octubre, 2018)

Yo bien, me siento libre, los niños que sí van a la escuela cuando nos conocen investigan más, [...] me siento mal que los obliguen a ir porque todo el mundo debe hacer lo que quiera. (Matilda, 25 de octubre, 2018)

Katherine enfatiza su decisión de no ir a la escuela con la consciencia de que es una posibilidad que no todos los niños y niñas tienen por diferentes motivos:

A los que van la escuela les diría que se siente muy bien, que es divertido, le conté una vez a una amiga y dijo: 'yo también desearía no ir a la escuela, pero mi mamá dice que debo aprender en la escuela'. Cuando le pregunté por qué me dijo: mi mamá dice que no tiene tiempo para mí. (25 de octubre, 2018)

Any y Keisy, las hijas menores de la familia de Xalapa, manifiestan lo siguiente respecto a la posibilidad de ir a la escuela:

A mí no me gustaría ir, cuando estoy aquí (Educambiando) pienso que ya no podría, ósea, puedo hacer lo que sea y en la escuela me van a decir qué hacer, por eso no quiero ir a la escuela. (Any, 4 de marzo, 2019)

Yo no quiero ir porque en la escuela normal te dicen qué hacer y aquí no, y es confundible (confuso) a veces porque te dicen qué hacer y luego ya te dicen “a ver, ahora tú elige qué quieres”. (Keisy, 4 de marzo, 2019)

En cuanto a Ana, quien ha pasado la mayor parte de su vida escolarizada y tiene unos años experimentando el aprendizaje autodirigido comparte:

Normalmente mis amigos tampoco van a la escuela, pero los que si van se quieren salir de la escuela, [...] si he sentido mucha tensión cuando estoy con los papás de mis amigos porque como que no están muy de acuerdo, pero con mis amigos no. [...] Ahora no me motiva ir a la escuela porque no tendría mucho tiempo para estudiar mi música, para escribir y el no ir a la escuela me ha permitido viajar compartiendo todo esto que he estado aprendiendo, sin necesidad de tener que pedir permiso especie a la escuela porque tengo que irme, entonces eso es lo más padre de esto, he viajado a Bacalar, Guanajuato, San Luis y Villa Hermosa. (1 de marzo, 2019)

En cuanto a Tunu, hijo único de la familia de Tulancingo refiere lo siguiente:

Me gusta más estar en casa que ir a la escuela todas las mañanas, es divertido. [...] antes yo sufría mucho, mis papás pensaban que era flojera, pero no me gustaba que siempre estábamos sentados y solo te daban como media hora de recreo y se acababa, era muy feo, no me gustaba. [...] Lo único es que había niños, pero lo demás no lo extraño. (16 de noviembre, 2018)

Y agrega lo que le diría a niños y niñas que no quieran ir a la escuela:

Les diría que se salgan, yo creo que para ellos es muy aburrido, una prima y una amiga me contaron que no les gusta ir a la escuela, pero que su mamá le dice que ella tiene que ir a la escuela a fuerza, que si no no va a aprender nada, entonces yo le dije que no iba a la escuela y me enseñaban en mi casa, se puede aprender en todos lados, no solamente en la escuela. (16 de noviembre, 2018)

Estas reflexiones hacen evidente un hecho relevante, a lo largo del proceso de investigación de este tema, profesores, compañeras y personas cercanas afirman que los niños y niñas que no iban a la escuela no podían elegir ya que era una lección de sus padres y madres, sin embargo, el análisis de las entrevistas demuestra que no solo participan en la decisión, también tienen un posicionamiento claro respecto a lo que piensan de las escuelas y porque prefieren estar fuera de ellas.

Por otro lado, ponen de manifiesto que los niños y niñas que si van a la escuela son los que no siempre pueden elegir, señalan los motivos que sus propios amigos y amigas les han compartido y hacen patente que la estructura jerárquica de familias más convencionales impide ejercer la libertad de decidir sobre sus propias vidas, ya que, a palabras de Laborda (2019) “las escuelas son una necesidad social del adulto, un niño no necesita de una escuela para aprender, crecer y desarrollarse.” (p. 47)

5.3.- De lo social...

El estilo de vida desescolarizado rompe patrones en diferentes niveles, unos son más evidentes que otros, por ejemplo, los horarios se modifican y se ajustan de acuerdo a la dinámica familiar, la ocupación de los padres y las actividades laborales que desempeñan.

Hay otras menos evidentes como la forma de ser y el comportamiento que caracteriza a los niños, niñas y jóvenes. En general son distintos a quienes asisten a colegios porque no tienen

patrones que los vayan formateando, sin embargo, cada familia y contexto va imprimiendo particularidades.

5.3.1.- Para la familia, somos los raros. - Tensiones familiares

En el caso de todas las personas entrevistadas, la familia extensa representa un factor de tensión en mayor o menor medida, entre muchas razones, la principal es que los abuelos y tíos tienden a emitir su opinión respecto a la desescolarización de los niños y niñas. En algunos casos estas tensiones van disminuyendo con el tiempo y en otros casos permanecen de manera latente.

Colibrí lo explica así:

Como que se preocupan, [...] una de mis cuñadas tiene la intención amorosa de decirnos que llevemos a Tunu con su hermana que es maestra, nos dice "llévalo con ella para que en las mañanas aprenda", le respondo que él solo cuando tiene ganas busca qué aprender y me insiste diciendo que no, que debo sentarme con él para que aprenda. [...] Yo no quiero dirigirlo, pero sí sentimos presión, [...] nos han ofrecido meterlo a la escuela y buscarle una beca, siempre insisten a qué escuela meteremos el niño. Pero no es tanta la presión, solo por momentos. (5 de abril 2018)

Es claro que las tensiones de la familia extensa respecto a la decisión de no escolarizar surgen a consecuencia de una perspectiva convencional sobre el aprendizaje, desde la cual solo conciben que el ser humano puede aprender en las escuelas y por medio de maestros, de otra manera consideran que están limitando las posibilidades de aprender de sus sobrinos, primos o nietos.

En el caso de familia de Xalapa, relatan que, en efecto, en el aspecto familiar fueron muy observados, señalados y enjuiciados, sin embargo, decidieron continuar porque sabían que era lo que necesitaban sus hijos y era lo que deseaban para sus vidas.

En los momentos más duros y más difíciles si nos llegamos a preguntar ¿qué hacemos?, nos podemos rajar, dar pasos atrás y volver a la vida a la que estábamos acostumbrados y seguir un

orden socialmente estructurado, seguir siendo programados y adiestrados, [...] o romper con eso y le seguimos. [...] Pero si ya empezamos pues agárrate del mástil y déjate ir con la corriente y vamos a ver a dónde nos lleva esto, este proceso si tuvo momentos críticos, de confrontaciones muy fuertes, pero siempre tuvimos herramientas que nos ayudaron a mantener el equilibrio. (Gako, 2 de marzo 2019)

Desde la perspectiva de María:

Mi familia fue muy respetuosa, mi papá que descansa en paz me dijo 'yo confío en ti, tu sabes lo que haces', no tuve que entregar cuentas, [...] con la familia de Gako fue diferente, mis suegros son más tradicionalistas, mi cuñada es maestra entonces decían: '¿es que no están haciendo nada, no van a la escuela, [...] ahora te puedo decir que han pasado cinco años y dicen '¡mis nietos salieron en la tele!' y ahora vienen, ven lo que hacen, que van para allá y para acá, y ya no dicen nada, como que les pusimos un tapón porque ahora entienden que hay otra formas de hacer las cosas, pero fue de mucha paciencia, de escucharlos, de no entrar en controversia, [...] para nuestra familia ya no somos los raros. (2 de marzo 2019)

En cuanto a sus hijos e hijas, opinan lo siguiente:

Al principio en mi familia (extensa) se sintieron muy sacados de onda, pero después como que lo entendieron, [...] al principios mis abuelos si fue de 'pero ¿cómo se van a salir de la escuela?, ¿cómo van a estudiar?, ¿cómo van a aprender?, ya después como nos vieron en serio en esto y vieron a mis hermanas, que nunca han ido a la escuela, vieron que en realidad no necesitaban ir porque están aprendiendo, eso los relajo mucho. (Ana, 1 de marzo, 2019)

Este testimonio pone de manifiesto que conforme la familia desescolarizada va avanzando en su proceso se hace evidente que las escuelas no son un factor determinante para que los niños, niñas y jóvenes continúen aprendiendo y desarrollando talentos y habilidades, esta situación contribuye a que las tensiones se vayan difuminando.

En cuanto a la familia de Mineral de la Reforma, han vivido este proceso de manera ambivalente, algunas personas cercanas no los juzgan y algunos familiares si lo hacen, sin embargo, tal y como ellos lo mencionan, han encontrado más gente que los felicita de la que esperaban, ellos esperaban más críticas y reclamos, pero:

Hemos tenido familias acompañantes no desescolarizadas, [...] nuestros hijos han podido generar amistades con personas que están de acuerdo en cómo lo hacemos e incluso les da tranquilidad y seguridad que sus hijos convivan con los nuestros, pero ninguna ha sido desescolarizada. (Vortico, 8 de marzo 2018)

No siempre fue así, cuando sus hijos mayores eran más pequeños, las tensiones con sus vecinos ocasionaron que fueran denunciados ante el DIF por violencia infantil y violencia, a palabras de Vortico, “era porque no iban a la escuela”, y en otra ocasión la demanda fue por atendida por enfermeras que buscaban averiguar si los niños estaban vacunados o no. Ambas denuncias no tuvieron repercusión, pero son reflejo del nivel al que pueden escalar las tensiones sociales.

Por otra parte, las presiones familiares que han experimentado son particulares, ya que en la familia de Vortico no se habla del tema tal y como lo menciona Jorge “ha sido como un vamos a hacer como que no sé que no van a la escuela es un secreto a voces, un tabú”, al respecto Vortico menciona lo siguiente:

Para ellos es muy difícil siquiera pensarlo porque para mis padres, para mis tíos, para mi stirpe, la escolaridad ha sido un sueño logrado, es como nosotros lo hemos logrado con mucho trabajo, con mucho sufrimiento.” (17 de agosto 2018)

Esta situación se debe a que ninguno de los hermanos de la madre de Vortico pudieron acceder a una educación escolarizada, por lo que tienen un concepto de privilegio a la escuela, en

este sentido, tomar la decisión de prescindir de este servicio es como renunciar a un logro que para ellos y ellas fue complicado de alcanzar.

Es por esto que la familia ha tomado la postura de omitir que los hijos de Vortico no asisten a las escuelas, aun así “en toda la familia son bienvenidos, son bien tratados, son admirados, son reconocidos como niños pacíficos, cultos, suaves, bien portados, esto les trae paz de que creían que iban a ser como Mogli, pero resulta que no.” (Vortico, 17 de agosto 2018). En resumen, la postura de la familia es la siguiente:

No ahondan en saber, nunca expresan que sus sobrinos no van a la escuela, jamás lo van a decir, así que mejor no hablamos del tema y que siga la fiesta en paz. (Jorge, 17 de agosto 2018)

Para nosotros así está bien porque es un tema tan profundo la decisión de la desescolarización que sentarse a hablar de por qué no las escuelas es sentarse a hablar de demasiadas cosas. (Vortico, 17 de agosto 2018)

Esta situación es perfectamente clara para sus hijos e hijas, reconocen el valor que su familia materna siente por la escuela y se suman a la decisión familiar de ser discretos respecto a sus formas de aprender:

Nuestra abuela materna cree que vamos a la escuela y queremos seguir así porque...si supiera que no vamos a la escuela sería terrible, a ella le costó mucho pasar la preparatoria, fue muy difícil para ella estudiar, entonces, si tuviera nietos desescolarizados no le gustaría y trataría de obligarnos a ir. [...] Nuestra familia paterna sabe que no vamos a la escuela, nos entiende y les gusta, pero viven lejos. (Duncan, 18 de octubre, 2018)

Así es, algunos de nuestros familiares maternos sí saben que...se supone que vamos a la escuela, pero no vamos y solo nuestra abuela trataría de meternos, los demás no lo harían. (Nelmont, 18 de octubre 2018)

Por otra parte, la cuestión de haber sido demandados por algunos vecinos y las tensiones silenciadas en la familia, los han llevado a asumir una actitud de discreción sobre su manera de aprender, alimentarse, sanar y vivir su espiritualidad, con la intención de resguardar el bienestar de sus hijos e hijas. Jorge lo explica de la siguiente manera:

La verdad la mayoría habla muy bien de los niños, nos dicen que nos admiran mucho, pero también nosotros no tratamos de ventilar el asunto de la desescolarización, con el tiempo hemos ido aprendiendo que no es un tema fácil, que no es un tema que todo el mundo está dispuesto a escuchar y que además puede vulnerarlos, [...] entonces muchas veces preferimos omitir. (17 de agosto 2018)

5.3.2.-Socialización, un concepto que lleva trampa

La socialización de las niñas y los niños que no van a la escuela representa una de las mayores preocupaciones de la familia extensa y personas cercanas a niños y niñas que no van a la escuela, ya que juzgan la desescolarización y la catalogan como algo negativo, sobre todo porque hay una inercia a catalogar a las personas desescolarizadas como carentes de espacios de socialización.

Sin embargo, es vital resaltar que la socialización se puede mirar desde distintas perspectivas y en los hechos concretos los niños, niñas y jóvenes desescolarizados conviven, se vinculan y tejen con diversas personas en múltiples ambientes y espacios.

Al respecto, Maya Zuluaga, mujer madre colombiana y creadora de la red EnFamilia comparte que la socialización que se da en las escuelas es totalmente artificial, “los niños son agrupados por edades para comodidad del adulto, no porque sea lo mejor para el niño y su desarrollo. En la vida real estamos rodeados de personas de todas las edades, temperamentos, niveles socioculturales, etc.” (2019, p. 30). Concluyendo que la verdadera socialización se da fuera de las escuela al integrar a nuestros hijos en la vida cotidiana de la familia.

Martin abona al tema al especificar que es una práctica cultural de las escuelas dictaminar la forma en la que los niños deberían pasar su tiempo y relacionarse con otros, pero nada está más alejado de la realidad que estar forzado a convivir con personas de la misma edad, “hacer que los niños vivan en un salón de clases siete horas al día es innatural y afecta su capacidad de conectar con otras personas que no son de su misma edad, de hecho, perturba la forma en que los humanos deberían socializar por naturaleza.” (2016, p. 31)

Este tema también ha estado presente en la reflexión de las familias que optan por no escolarizar, constantemente se les cuestiona sobre con quién conviven sus hijos e hijas si no van a la escuela y esto ha generado que tengan una postura clara al respecto:

La socialización no es problema, [...] Tuno es un niño que desde que nació lo hemos llevado al mercado, me lo he llevado a mis talleres, [...] Es un niño que fácil habla con quien sea. [...] Lo que a veces cuesta es que las personas de los mostradores de los mercados no son capaces de ver que un niño está pidiendo un kilo de jitomate, no lo ven, no le hacen caso, me voltean a ver y preguntan ¿sí señora? . [...] Yo tengo la idea de si, vamos a voltear a ver al niño, vamos a incluirlos, vamos a mirarlos porque a un niño no le cuesta un pelo socializar, [...] hablar con un adulto, con una señora, con un adolescente. Entonces **yo no le llamaría socializar a estar con niños, le llamaría convivir**, que sí es algo que a veces les falta a los niños que no van a la escuela. (Colibrí, 5 de abril 2018)

En la misma dirección, Jorge mantiene una postura que invita a la reflexión, mencionando que la pregunta de cómo socializan en realidad conlleva el sentido de ¿cómo le hacemos para que la sociedad pueda asimilar a tus hijos?, a continuación, amplía el tema:

Yo tengo un asterisco en eso de la socialización, es una de las preguntas más recurrentes que nos han hecho ¿cómo le hacen para que socialicen?, para mí lleva trampa, desde el inicio es una falacia porque para mí la sociedad está rota, si le llamamos al hecho de vivir todos juntos en una colonia sociedad pues eso no es sociedad, [...] en el sentido más estricto de la palabra sociedad es un

número determinado de personas que se asocian para progresar, desarrollarse, y por eso es que tenemos tantos problemas porque la sociedad está rota, hay tanta falta de comunidad, de solidaridad. [...] Yo no veo la gran convivencia ni de los adultos, ni de los niños, ni de los adolescentes, lo que vemos es violencia, depresión, enfermedades psiquiátricas que se están desbordando como si fueran una plaga y yo digo: ¿dónde está la sociedad a la que dices que nos debemos integrar?, en todo caso creo que niños como tu hijo y nuestros hijos son lo que pueden proponer una sociedad. (17 de agosto 2018)

Vortico complementa:

La decisión de desescolarizar tiene que ver con desobedecer a la sociedad, no con seguirla, no con emparejarse, no con camuflajearse. [...] Finalmente no les cuesta ningún trabajo platicar, jugar, cotorrear, aprender, tomar una clase. (17 de agosto 2018)

Jorge precisa:

Conforme se acercan a lo adulto les cuesta más, pero no al revés, no a las chiquitas, y no cuando estaban chiquitos, porque estar en donde sea implica jugar, [...] pero ahora que los niños están más grandes se lo piensan, y ¿qué tal si no les caigo bien?, entonces ellos dos son un poco más reservados. (17 de agosto 2018)

En ese sentido, los mismos niños, niñas y jóvenes explican de una manera clara cómo es que se vinculan con otros niños y niñas, además de hacer énfasis en que sus espacios de convivencia son amplios y desde su perciben ningún problema para conocer a otras personas a pesar de no ir a la escuela. Esto se puede reconocer desde la mirada de las integrantes más pequeñas de la familia de Mineral de la Reforma:

Yo tengo muchos amigos, primero veo cómo son, si nos mala onda no juego con ellos, si son buena onda les hablo y les pregunto si quieren jugar conmigo, a veces dicen que si y a algunas veces no.

[...] Los conozco en muchos lugares, en el parque, muchos en la escuela de mi papá (el trabajo de su papá), en muchas partes, hasta en mica casa. (Matilda, 25 de octubre, 2018)

Yo conozco a mis amigos cuando veo a otros niños jugando en el parque, o cuando estoy jugando y veo que un niño se quiere aventar del tobogán, pero le da miedo, entonces se les ayudó y les digo que deben confiar en sí mismo y en que no se van a lastimar o les enseño juegos. (Katherine, 25 de octubre, 2018)

Tunu tampoco menciona experimentar dificultades para tener y hacer amigos:

Tengo bastantes amigos y primos (así les dice a sus amigos más cercanos). [...] No sé por qué me llevo mejor con los chiquitos que con los grandes, puedo jugar con un bebé sin problemas, como que tengo más amigos que no son de mi edad. [...] Y casi todos los amigos que tengo no van a la escuela. (16 de noviembre, 2018)

Por otro lado, el caso de Any y Keisy, quienes nunca han ido a la escuela, conviven con personas de todas las edades en Educambiando, y el único inconveniente que identifican en su relación con niños y niñas de su edad es la intensidad con la que juegan, sobre todo, los que han sido más tiempo escolarizados:

Hay algunas personas que han ido a la escuela, a veces son muy intensos, porque yo entiendo que cuando fueron a la escuela, ósea, los trataron mal y les hacían cosas que les lastimaban, y tal vez por eso no entienden que deben parar, yo lo aprendí aquí (Educambiando), pero estoy tratando de que ellos puedan integrarse también. [...] Para otros niños es difícil controlarse en juegos intensos, no controlan su emoción y su energía y debemos llamar a un adulto para que se calmen. (Any, 4 de marzo, 2019)

La percepción de los niños, niñas y jóvenes hace evidente que la socialización, entendida como la posibilidad de convivir con sus pares, no es algo que les preocupe o se les dificulte. Sin embargo, es un tema al que se le da mucha importancia y suele señalarse como uno de los retos a

vencer para aquellas familias que están desescolarizadas. Aun así, quienes dejan de asistir a colegios no perciben ningún impacto negativo en sus posibilidades para relacionarse de manera cercana con otras personas.

5.3.3.- Escuela: un límite. Tensiones sociales

Por otra parte, los mismos jóvenes desescolarizados ubican a la escuela como un factor que impide la socialización y convivencia con otras personas, Duncan, Nelmont y Katherine lo mencionan de la siguiente manera:

Nuestros amigos que van a la escuela no los podemos todo el tiempo porque no siempre están libres, en cambio, nosotros tenemos todo el día libre y podemos andar en bicicleta, ir al parque, a otros lugares y hacer varias cosas, nos solo estar en una silla en la escuela. Aprendo otras cosas que no tienen que ver mucho con la escuela, pero me gustan. (Duncan, 18 de octubre, 2018)

Los niños que van a la escuela cuando regresan a casa no se acercan a sus padres, regresan a hacer tarea o su cuarto. Los sábados y domingos se acercan más a su familia, pero los otros días solo están en clases o haciendo tareas. [...] Nosotros estamos más tiempo con nuestros papás sin preocuparnos por tareas y podemos hacer otras cosas con ellos, como leer. [...] En cuanto a los amigos, a veces dejo de verlos porque van a la escuela y deben estar ahí, como que **a veces siento que la escuela llega a arrebatar amigos**. (Nelmont, 18 de octubre, 2018)

Como que la escuela interrumpe la vida a veces, por ejemplo, unos amigos te pueden invitar al parque y tú dices 'ay no, es que tengo que estudiar', te invitan a otra parte y tampoco puedes ir porque tienes tarea. (Katherine, 25 de octubre, 2018)

Sin embargo, la limitación para compartir espacios con otras personas que van a la escuela no es el único reto que enfrentan, ya que, al no abundar niños, niñas y jóvenes que no van a la

escuela, esta característica lo puede poner en una situación compleja al momento de convivir con sus pares. Esta situación la relatan Katherine y Matilda:

Una niña un día nos dijo: ¿no van a la escuela?, y nosotras le respondimos que no porque aprendemos en casa, y ella dijo: pero no hay recreo y tampoco tienes amigos. No me gusta que me digan eso, así que le respondí: pero tengo a mis hermanos y a mis papás y como somos cuatro nos divertimos mucho. [...] Otro día me dijeron: pues que mal que no vas a la escuela porque no tienes recreo y seguro te aburres mucho, y yo les dije: no, porque estoy con mi familia, no me aburro para nada, además no necesito recreo porque en mi casa parece toda una fiesta. (Katherine, 25 de octubre, 2018)

Pues algunas veces me dicen: ¿tú no vas a la escuela?, y digo que porque estudio en mi casa, y me responden: pues que mal, no sabes de lo que te pierdes. Yo no me siento bien cuando me dicen eso porque ellos no saben lo que hago, [...] pero jugando más como que siempre se me olvida. (Matilda, 25 de octubre, 2018)

Esta situación hace evidente que la estructura escolarizada permea en las personas de todas las edades y tiene como consecuencia la imposibilidad de reconocer que otras formas de habitar el mundo son posibles. Más adelante se profundizará sobre este tema, por el momento es importante mantener en el horizonte de reflexión el hecho de que aprender fuera de la escuela no es común, pero es una opción de aprendizaje y vida concreta.

5.4.- Del aprendizaje...

Una de las particularidades de la desescolarización es que no es una práctica estandarizada y por ende no se vive de la misma manera en todas las familias. El aprendizaje es uno de los ámbitos en los cuales está característica es más evidente, inclusive, en la misma familia cada

niño, niña y jóvenes tienen sus propias maneras, estrategias, recursos, ventajas y limitaciones para aprender.

Uno de los elementos vitales en estas “otras” formas de aprender se encuentra en un concepto que atraviesa los siguientes apartados: las tramas de aprendizaje. Este eje fue abordado por Iván Illich a lo largo de su vida, desde el libro *La sociedad desescolarizada* (1971), en el que las llamas “tramas educativas”, hasta sus últimas aportaciones teóricas, como en *Desescolarizando nuestras vidas* (1995) re-nombrándolas como “tramas de aprendizaje”.

Las tramas de aprendizajes hacen referencia a los conocimientos y saberes que atraviesan la vida toda y los cuales provienen de la amistad, el amor, las actividades cotidianas que realizamos, encuentros casuales, visitas, en general, todo lo que hacemos en lo individual y lo colectivo. Illich sugería que “la alternativa a la dependencia respecto de las escuelas no es el uso de recursos públicos para algún nuevo dispositivo que haga “aprender” a la gente, es más bien la creación de nuevas relaciones de *aprendizaje* entre las *personas* y su medio.” (1971, p. 101)

Lo anteriormente dicho puntualiza las posibilidades de aprender sin escuelas, reconociendo que, sin duda, esta área de la vida de un desescolarizado es de las más polémicas ya que tiende a ser la más cuestionada, ¿Cómo aprenden si no van a la escuela? Este capítulo pretende dar cuenta de ello.

5.4.1.-Recuperar el entusiasmo por aprender - Capacidad de aprender

Para iniciar, es fundamental rescatar que el panorama de quien aprende se amplía en la desescolarización, ya que no solo están aprendiendo los hijos y las hijas, también las madres y los padres recuperan su capacidad y emoción por aprender.

Esto ya quedó claro al inicio de este capítulo de análisis, en el que se rescató el hecho de que todas y todos los adultos entrevistados continúan aprendiendo sobre partería y salud holística de la mujer (Colibrí y Vortico), facilitación de procesos ágiles (María y Gako), bioconstrucción (Jewi y Gako), música y tecnología (Jorge).

Ninguno de ellos, por el momento, profundiza en sus pasiones de manera institucional, lo hacen de manera autodidacta, autónoma y auto-dirigida. Esta cuestión pone en evidencia que la desescolarización no es únicamente para los más pequeños, ya que compete a todos y todas.

Anna Drawog señala en su libro *Creecer en libertad*, que al escuchar la conferencia del Dr. Gerald Hüther sobre la neurobiología del cerebro confirmó algo que ya había observado en su hijo: “que nuestros cerebros no tienen ninguna fecha de caducidad, que no hay límite alguno, [...] solo bajo ciertas condiciones, para aprender tenemos que entusiasmarnos.” (2014, p. 7)

Este hecho hizo que Drawog reconociera que el verdadero problema para los adultos es que, a menudo, pasan muchos años sin sentir entusiasmo por nada. Este aspecto es precisamente el que tienen en común los adultos de cada familia: con la desescolarización, algunos de ellos recobraron su capacidad natural por aprender y la exploran a la par de sus hijos e hijas.

En el caso de los más pequeños que perdieron la emoción por aprender una vez que entraron a la escuela, de lo cual se escribió anteriormente, los padres y madres reconocen que salir de los colegios les ayudó a recobrar esa capacidad y emoción por el aprendizaje:

Un día yo anoté todo lo que Edgar ha hecho desde que no va a la escuela, y yo creo que si no lo hubiera sacado no creo que él hubiera re-adquirido seguridad en sí mismo, [...] todo llega en su momento y quizá fue el momento en que debíamos desescolarizarlo, porque no sé qué fuera de él ahora, lo vemos muy difícil que fuera el niño que es. (María 2 de marzo 2019)

Este aspecto está ligado a una de las características de la desescolarización: la recuperación del entusiasmo por aprender implica la recuperación de la autonomía que permite a cada persona elegir lo que desea aprender. “Aprender haciendo no sirve de mucho mientras lo que se hace tenga que ser definido por los educadores, profesionales o por las autoridades.” (Illich, 2013, p. 17) Es decir, la participación de quien aprende debe incluir no sólo la libertad de elegir sobre aquello que desea aprender, también la forma cómo quiere hacerlo y dependerá de su particular razón de vivir.

5.4.2.-¿Cómo aprendemos? - Estrategias de aprendizaje

Recordando que cada familia desescolarizada vive este proceso de manera diferente, es evidente que las estrategias que desarrollan también lo son. Por un lado, sus tácticas dependen de sus contextos, de sus recursos y de las preocupaciones de cada familia, por otro lado, cada niño y niña va determinado cómo quiere aprender.

En el caso de la familia de Tulancingo, Jewi experimenta la necesidad de que Tunu aprenda habilidades que él considera mínimas, como las matemáticas, lenguaje y tecnología y, de esta manera, va generando sus propias estrategias que están encaminadas al interés de Tunu por aprender sobre ciertos temas:

Me preocupo por despertarle intereses y habilidades, le leo mucho ya que es por donde Tunu está interesado, también le interesan las matemáticas. (16 de noviembre 2018)

Cuando lo duermo le leo una o dos horas, cuando despertamos tratamos de hacer lo mismo..., ahorita estamos tratando de hacer una serie de espacios para leer con cuentos y un pizarrón con dibujos y está funcionando muy bien porque le interesa demasiado, lo pide mucho. [...] Ha sido interesante como él solo se ha interesado en las letras, en los números, de una manera muy natural y me sorprende que aprende rápido. (5 de abril 2018)

Colibrí también desarrolla sus propias estrategias basadas en su personalidad, ella misma nos proporciona un ejemplo:

Me gusta enseñarle inglés, pero no me siento y le enseño, pongo música en inglés y él se acerca y me dice: 'mamá, ¿qué dice ahí?', le explico y es entonces cuando él empieza a cantar y de repente comprende cómo funcionan las frases. (5 de abril 2018)

En el caso de la familia de Xalapa, hacen uso de las herramientas ágiles en su centro de aprendizaje, por medio de tableros comunitarios y personales, *post-it* y otras herramientas van gestionando y auto-dirigiendo su aprendizaje, María comparte una anécdota:

Yo no tengo que decirles a las niñas que ya tienen seis años y deben aprender a leer, ellas eligen cuándo hacerlo y me han dicho: '¿hacemos un jueguito para aprender a leer?' [...] y así han aprendido los números, las letras, a contar, nunca me he sentado con ellas a hacer algo específico, a menos de que ellas lo pidan. [...] La necesidad de aprender es algo completamente natural, cuando dicen que ya se cansaron de escribir mucho, hasta ahí, nada ha sido forzado y el aprendizaje ahí está. (2 de marzo 2019)

Las familias identifican diversos materiales, herramientas, recursos y objetos que hacen posible su aprendizaje, en el caso de la familia de Mineral de la Reforma prefieren aprender prescindiendo de televisores, en todo caso la ocupan para ver películas ya que tienen una colección de cine infantil, juvenil y documental en dvd y vhs, también recurren a la música por medio de programas de radio para niños y culturales, además de complementar este recurso con su propio espectro musical, el cual consideran que es muy amplio y varía desde el Daft punk hasta el pop.

Además, conforme los niños y niñas expresan con más precisión sus deseos de aprender las familias van generando las estrategias necesarias para dar cabida a la posibilidad de experimentar

nuevas vertientes de aprendizaje, abriendo las posibilidades de hacerlo incluso dentro la oferta académica de instituciones educativas formales.

La posibilidad de aprender dentro de las escuelas es un camino al que recurre Duncan, uno de los miembros de la familia de Mineral de la Reforma, ya que tiene el interés por aprender sobre danza contemporánea, aunque su madre es maestra de danza clásica, ella misma reconoce que no tiene las herramientas para brindarle a su hijo la posibilidad de profundizar en esta pasión, por lo que acudir de oyente activo a una de las clases que se ofrecen en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) es una manera viable de explorar nuevas rutas de aprendizaje.

Duncan tiene 13 años y asiste a clases con compañeras de entre 20 y 28 años, solamente asiste a la clase de Danza Contemporánea, cumple con el horario y el programa de la clase, a decir de Vortico, su madre, lo asume con compromiso y entrega, En palabras de Duncan:

Me gusta mucho bailar, pero quería más clases, donarle más tiempo a la danza y decidí entrar. [...] Es muy emocionante, he aprendido mucho, me ha gustado y quiero seguir yendo a las clases, pero no estoy seguro de querer continuar de manera escolarizada. (3 de abril 2019)

En cuanto a sus hermanas, Katherine y Matilda explican cómo es que ellas aprenden:

Mi mamá nos ha llevado a cursos de verano, y a talleres, ahí aprendemos muchas cosas, por ejemplo, yo aprendí a hacer muñecas y a hacer monstruos con tubos de aluminio o de cualquier material. [...] También mi mamá y mi papá me enseñan, por ejemplo, mi mamá me enseñó a leer y mi papá me ayuda a leer libros, también voy a clases de ballet con mi mamá y con mis hermanos que aprenden esperanto y luego yo lo aprenderé. (Katherine, 25 de octubre, 2018)

También con la computadora aprendemos, y mi familia me ayuda, como que me enseñan a pintar, algunas veces no sé cómo hacerlo y me ayudan. (Matilda, 25 de octubre, 2018)

Tunu, menciona que recomendaría a los niños y niñas que no vayan a la escuela, porque es divertido y al estar con los papás también se aprende, por otro lado, identifica que en propia casa tiene los elementos que necesita para aprender, como un pizarrón, libros, foamy moldeable para hacer sus propios juguetes, papel para dibujar y mucha imaginación.

En cuanto a la familia de Xalapa, aprenden inmersos en la comunidad de aprendizaje que co-fundaron su mamá y su papá, de tal manera que su vida cotidiana la comparten con más niños, nomás, jóvenes y adultos que asisten a la comunidad, uno de los elementos principales de organización de su día a día es el *kanban*, una herramienta que usan de manera personal y colectiva. Además, acuden a la comunidad diversas personas que fungen como “facilitadores” de aprendizaje, su principal función es acompañar los procesos de aprendizaje que cada niño, niña y joven van eligiendo. Any comparte, “aquí hay varios facilitadores, nos ayudan a entender y dan talleres, como de música.” (4 de marzo, 2019)

Ana profundiza en este sentido y explica que en el aprendizaje autodirigido hacen uso de las herramientas ágiles, como el *kanban* del que ya habló su hermana y ella profundiza respecto al uso de esta herramienta:

Me ayuda a tomar responsabilidad de mi aprendizaje porque si yo veo mi horario en el que puse hacer muchas cosas y a la mera hora me da flojera, debo decidir y pensar que si no me está funcionando entonces debo reorganizarlo. [...] Mis papás a veces me señalan si no estoy haciendo lo que planifiqué, pero solo yo decido si lo hago o no y asumo las consecuencias. (1 de marzo, 2019)

Respecto al uso del *kanban* Edgar comparte:

Lo que yo quiero hacer lo pongo en un tablero que se llama *kanban*, tengo que seguirlo, aunque no forzosamente, puedo decir que si ya no me llamó la atención lo quito y si quiero otra cosa la

pongo y lo comparto por si alguien más quiere hacer la intención conmigo, y así todos los días.

(2 de marzo, 2019)

5.4.3.-Tejer comunidad

Como parte de las estrategias de aprendizajes, algunas familias depositan su energía en apostar por la regeneración del tejido social por medio de espacios de aprendizaje libre, estos pueden ser solo momentos de reunión con un objetivo específico y consensuado previamente, encuentros sin una estructura fija con la única finalidad de promover convivencia, o pueden ser espacios fijos y definidos como comunidades de aprendizaje. En todos los casos, estos espacios están impregnados de afectos y vínculos que van hilando la comunidad.

Tal y como se menciona en la introducción del libro *Más Allá de la Escuela, Historias de aprendizaje libre* (2019), en su edición mexicana⁵³:

Comprender el aprendizaje como algo móvil que no se encuentra en salones de clases, sino en cada espacio y momento de la vida misma en interacción con otrxs, también nos hace replantearnos las formas de movernos en el mundo, desde donde apostamos por la manada o comunidad para apoyarnos unxs con otrxs como una forma de resistencia que nos permita cuidarnos y defendernos.
(Vivioteca Diente de León)

En ese sentido, la familia de Xalapa desde hace 5 años se ha dedicado a construir, fomentar y apoyar la creación espacios de aprendizaje comunitarios. Iniciaron esta ruta intentando hacer *homeschooling*, pero fueron evolucionando la idea de lo que realmente querían hasta que encontraron en las herramientas de aprendizaje auto-dirigido la vía que refleja lo que ellos desean construir. A partir de ese momento se han enfocado en la creación y consolidación de un

53 Libro editado en México por la editorial independiente Vivioteca Diente de León en Guanatos, junio de 2019

centro de aprendizaje ágil llamado Educambiando.⁵⁴ Al preguntarles si conciben este espacio como una escuela, todos los integrantes respondieron de manera contundente con un ¡No!; en sus palabras, Educambiando es lo siguiente:

Yo lo definiría como una comunidad de aprendizaje porque asistimos personas desde 2 años hasta 44 y más, [...] todos aprendemos de todos, por eso para mí va más allá del concepto escuela, [...] los niños no van específicamente a aprender materias, van a aprender realmente saberes para la vida, conocerse como personas, saber cuáles son sus habilidades, saber tomar acuerdos, relacionarse con las personas. [...] Es un trabajo que se hace en conjunto con las familias y va más allá de solo crear seres, de crear profesionistas, sino de crear seres humanos realmente felices, conscientes, plenos.
(María, 2 de marzo 2019)

El proceso que los llevó a fundar una comunidad de aprendizaje no fue espontáneo, es parte de un camino que se fue consolidando a lo largo del tiempo, como María lo describe:

Yo era una persona ermitaña, muy de mi familia, yo y ya, por años fui así, y cuando comencé a hacer esta transformación la vida me fue llevando a quitar esa barrera de ser solo nosotros seis. [...] Empecé a abrir las puertas y encontrar ese valor de sentirnos acompañados, aperturar esos lazos que empezaron a hacer una comunidad, no podría decir que solo entre los de la edad, porque entre todos nos sentimos afines a otros que no tienen nada que ver con mi edad, con mi género, simplemente porque son personas, [...] ha sido una parte de mucho aprendizaje por los retos que implica tener una comunidad, porque tengo que pensar en el bienestar del otro, [...] he derribado muchas barreras para poder abrirme a esta nueva forma de vida que ha sido la comunidad. (2 de marzo 2019)

Gako complementa:

⁵⁴ Al momento de concluir este aparato, Educambiando se transformo y paso de ser un centro de aprendizaje ágil a llamarse comunidad de aprendizaje ágil, recalcando que este cambio fue producto de una profunda reflexión basada en su experiencia.

Yo tengo una firme creencia de que la comunidad es lo que nos puede llevar a poder lograr una supervivencia humana, [...] reforzar la comunidad significa dejar de ver tus intereses por encima de los intereses de los demás y entender que no todas las personas tenemos las mismas necesidades. [...] Dejar de tener esa idea que principalmente la escuela convencional perpetua, que es la de competir con el otro, de este individualismo, de lograr tus metas y alcanzarlas como puedas, [...] si nos quitamos esas ideas y empezamos a tomar en cuenta a las personas que están a nuestros alrededor en un sentido de comunidad, de apoyarnos todos, de tratar de congeniar, de crear vínculos y lazos que nos ayuden a sostenernos unos a otros, difícilmente vamos a poder coexistir como humanidad. (2 de marzo 2019)

Su hija Ana comparte una de las ventajas que ella experimenta al vivir en comunidad:

La comunidad es importante para aprender porque todos nos apoyamos entre todos, nos sostenemos, hay mucha confianza entre nosotros, entonces, por ejemplo, los que se salen de la escuela y van pasando por ese proceso (desintoxicación escolar) llegan aquí (Educambiando) los acogemos y enseñamos por dónde va esto (aprendizaje autodirigido), se me hace fundamental la comunidad. (1 de marzo, 2019)

Por otra parte, en cuanto a las posibilidades que la comunidad representa para aprender menciona lo siguiente:

Convivo con personas de 3 a 18 años, bueno no, los facilitadores también cuentan, entonces hasta más de 40 años. [...] Si uno de los niños de 3 años sabe hacer pulseras de esas de trenza, que yo no sé hacer a mis 16 años, entonces aprendí y me sorprendí muchísimo porque no sé, tenemos esa mentalidad de que un niño de 3 años puede hacer ciertas cosas que uno más grande no, entonces ver lo que puedes aprender de los más pequeños me sorprendió bastante. (1 de marzo, 2019)

En el caso de la familia de Tulancingo, no tienen como tal un espacio comunitario, pero se han tejido con otras familias con las que comparten el proceso de desescolarización, aunque uno de sus deseos es conformar un espacio común para compartir el cotidiano, Jewi menciona:

Yo estoy muy ansioso, me urge poner en marcha nuestro sueño de una comunidad educativa con un enfoque distinto, por ejemplo, como una escuela comunitaria que su lema sea primero amor, después trabajo y después educación.” (5 de abril 2018)

Por otro lado, Vortico expresa que han creado una red de apoyo para poder acompañar los intereses de sus hijos e hijas, esto se ha traducido en diversas actividades, por un lado su familia han impulsado proyectos de lectura y ha convocado a otros niños, niñas y jóvenes para que entre ellos y ellas lean y analicen libros en conjunto, y por otro lado, esta red de apoyo también les ayuda para desplazarse y acudir a las clases que sus hijos e hijas desean tomar, como la clase de Danza Contemporánea de Duncan, el instituto al que asiste está ubicado en otra región de Hidalgo, el viaje es largo y Vortico no siempre puede acompañarle.

Además de estas redes que han creado para sostener la asistencia a la Universidad, también han participado de manera activa en la construcción de espacios colectivos con la finalidad de compartir intereses y procesos de aprendizajes con otros y otras. Por ejemplo, como familia gestaron un club de lectura al que nombraron JPA - Jóvenes por el Pensamiento y la Acción, Duncan describe las actividades que realizan en dicho espacio:

Los viernes nos reunimos algunos adolescentes, ahí vamos, convivimos, platicamos de nuestras vidas, escribimos, nos hacemos preguntas... a veces tenemos tareas, por ejemplo, ahora vamos a hacer un periódico para nosotros, entonces cada quien elige cuál va a ser su sección y lo que va a escribir, con el objetivo de hacer juntos una sección del periódico y que la gente conozca nuestras ideas. (18 de octubre, 2018)

Nelmont agrega:

JPA me parece interesante `porque digamos... con el periódico podemos llegar a expresarnos y decir cosas que nos interesen, y a algunos adolescentes debería interesarles los de JPA porque con

la Universidad y la preparatoria tal vez no lleguen a ningún lado, pero con este proyecto tal vez sí puedan llegar a algún lado. (18 de octubre, 2018)

De esta manera se hace evidente que la creación, gestación y construcción de espacios, proyectos y encuentros se lleva a cabo de manera activa e intencional, de tal manera que, en la desescolarización, se rompe con el rol pasivo de recibir un servicio para poder aprender y se transita hacia la posibilidad de que sean los mismos niños, niñas, jóvenes, madres y padres los que impulsen aquellos espacios para profundizar en diversos temas. Con la característica de hacerlo en conjunto con otras personas, favoreciendo el tejido comunitario de sus barrios.

Este aspecto lo retoma Isod para enfatizar que las madres y padres no pueden proporcionar todos los elementos que requieren sus hijos e hijas y por lo tanto, es imperativo reconstruir la comunidad. “No podemos solas, es preciso hacerlo entre todas: reconstruir los lazos de multiplicidad y diversidad que nuestros hijos necesitan para apoyarse y crecer de manera nutrida y compleja.” (2019, p. 57)

5.4.4.-La vida toda como un espacio de aprendizaje

En la desescolarización se pone de manifiesto que las escuelas y los salones no son los únicos espacios para aprender, y de acuerdo con Illich, se abren las posibilidades por medio de tramas de aprendizaje que ocurren todos lados: en el hogar, las calles, los mercados, las bibliotecas, los museos, las plazas públicas y hasta las mismas personas que nos rodean se conciben como elementos de los cuales podemos aprender.

El aprendizaje también depende de las rutinas de cada familia y las actividades que suelen desarrollar, de tal manera que acompañar a los papás y las mamás en sus labores cotidianas se convierte en una actividad potencial de aprendizaje.

Al respecto, Monié y Roja señalan que la intención es mirar desde una perspectiva diferente, ya que “el aprendizaje sucede, está en nuestra naturaleza y es parte de nuestro ser. [...] No hay distinción entre vivir y aprender. Todas nuestras actividades son hilos de un mismo tejido: hilos que van dando forma a la tela de una vida cada vez más libre y más nuestra.” (2019, p.19)

La familia de Tulancingo tiene el hábito de ir al mercado cada jueves y Colibrí identifica en esta acción un momento clave en el aprendizaje de Tunu:

No tenemos un método académico para enseñar a Tunu, pero él está interesado en sumar, restar, multiplicar y eso, pues él siempre ha ido al mercado con nosotros, entonces siempre ha escuchado cuentas y de pronto se da la oportunidad y ¡pum! y ahí la agarramos. [...] Además, de que para aprender lo llevamos de campamento, lo llevamos a ceremonias (huicholas), lo llevamos de viaje al desierto (territorio wirarika), a la playa. (5 de abril 2018)

En cuanto a la familia de Xalapa, el proceso de apertura al aprendizaje libre fue un reto que asumieron de manera gradual, como se mencionó anteriormente, primero intentaron hacer escuela en casa y poco a poco permitieron que la libertad formará parte de sus vidas, María lo recuerda la transición de la siguiente manera:

Edgar hacía mucho deporte y en el bosque aprendió mucho del bambú, aprendió cosas de la naturaleza, aprendió un montón al salir y encontrar una riqueza de su entorno, [...] así me quité esa expectativa de que tenía que seguir aprendiendo en los libros. (2 de marzo de 2019)

Desde la perspectiva de los hijos e hijas, el proceso de aprendizaje tiene diferentes matices, no siempre es igual y sus caminos se van transformando conforme van creciendo y sus intereses se amplían o cambian. Escuchar sus voces es un ejercicio interesante de reflexión y apertura hacia comprender cómo sucede el aprendizaje desde su mirada.

Por ejemplo, Ana ha tenido la oportunidad de viajar y compartir las herramientas del aprendizaje autodirigido que ha aprendido en su comunidad de aprendizaje, por lo que ella refiere lo siguiente:

En los lugares que he visitado me toca conocer a muchas personas y pues de cada una de ellas aprendo algo, conozco a personas que hacen ciertas cosas que también me gustan y no sabía, entonces me llevo toda esa experiencia y también su amistad, que si fuera por la escuela no podría haberlas conocido. (1 de marzo, 2019)

Por su parte, su hermano Edgar y miembro de la misma banda: Ecox, relata:

En la banda que tenemos están varios niños de aquí (Educambiando) y solo uno va a la escuela, ya nos presentamos en varios escenarios, fuimos a Tabasco a presentarnos en una fiesta, tocamos con Antidoping, los Aguas Aguas e en un evento que organizamos que se llamó ExpresArte, también nos hemos puesto a tocar en el parque. (2 de marzo, 2019)

Aprender para los niños, niñas y jóvenes que ya no van o nunca han ido a la escuela sucede en todo momento y lugar. En este aspecto, un dato interesante es que los hijos e hijas de la familia de Mineral de la Reforma, aunque nunca han ido a la escuela de manera formal si han asistido a colegios para aprender ciertos temas, previamente ya se abordó este tema en el que Nelmont expresa lo siguiente:

Ahora estamos buscando otro tipo de clases para ir, ir a la escuela sin ser parte de ella, y sí, se siente como si fueras diferente a los niños. [...] Nosotros estudiamos con menos aburrimiento, mientras que los niños que van a la escuela realmente no quieren ir porque no les interesa mucho y ni ponen atención. (11 de octubre 2018)

Duncan complementa:

Nosotros también hacemos las clases (ajedrez, robótica y computación), pero también estudiamos por nuestra cuenta, tenemos nuestros libros de matemáticas e historia, contamos con internet y a veces buscamos a alguien para que nos de clases, por ejemplo, clases de inglés, así seguimos aprendiendo. [...] También aprendemos nosotros mismos haciendo actividades como jugar o leer. (11 de octubre de 2018)

Es importante señalar que la vida cotidiana abona múltiples oportunidades de aprendizaje, en ese sentido Katherine comparte una anécdota que la llevó a buscar más información al ver una película:

Un día vimos la película de Los huérfanos Baudelaire, al final, en los subtítulos decía que estaba basada en la novela de Lemony Snicket, investigamos más sobre eso y descubrimos que había un libro, pregunte si lo podríamos leer y ya lo leímos. (25 de octubre, 2018)

Los testimonios de las familias, sobre todo de los más jóvenes, hacen evidente que la afirmación de Gray tiene sentido: “los niños no necesitan más enseñanza escolarizada, necesitan más libertad, [...] un ambiente suficientemente seguro para poder jugar e indagar; necesitan libre acceso a herramientas, ideas y personas que les puedan ayudar en los caminos que han elegido.” (2013, p. 42)

5.4.5.-Aprender: más allá de leer, escribir y sumar

Por otra parte, la noción del aprendizaje al descolocar y desvincularlo de la escuela se amplía, ya que se ponen en juego estructuras académicas, tales como la lectura, la escritura, las matemáticas a la par que se recuperan saberes y conocimientos considerados de menor jerarquía como las artes, los deportes, la espiritualidad y todos aquellos temas que no responden a las asignaturas de un sistema escolarizado convencional.

En ese sentido, la desescolarización promueve la recuperación de los saberes y conocimientos negados y/o desvalorizados en las escuelas, por lo tanto, se concibe igualmente valioso el preparar una receta de cocina y leer, inventar juegos y sumar, resolver un conflicto y restar. Es decir, se rompe la barrera de lo “más importante” para dar paso al aprendizaje integral.

Finalmente creces y no tienes que resolver un problema matemático en el cotidiano, tienes que resolver cómo te llevas con las esposas, cómo vas a negociar con el vecino, [...] si creemos que lo que más cuenta es la inteligencia emocional. (Colibrí, 5 de abril 2018)

Otras posibilidades de aprender van emergiendo por medio de actividades diversas, que en un principio no se conciben como oportunidades de aprendizaje, pero que conllevan posibilidades de desarrollar habilidades que en las escuelas sería difícil replicar; por ejemplo, María hace un recuento de las diversas formas en las que han aprendido en su familia:

En el caso de Edgar, aprendió a hacer chocolate artesanal, empezó a ser autosuficiente a los diez años y ahora tiene la habilidad de venderlo, entonces si le cuestan trabajo las matemáticas pues por ahí. [...] Además los empezamos a llevar a entrevistas de radio, han ido a tocar a otros lugares fuera del estado, han hecho talleres para adultos y para niños. (María, 2 de marzo 2018)

Todas estas actividades llevan a los niños y niñas a ejercitar habilidades de toda índole, no únicamente cuestiones académicas y el peso que las familias dan a otras cuestiones de aprendizaje es significativo, por ejemplo, María relata que por mucho tiempo se esmeró en desarrollar propuestas para ayudar a que los más pequeños pudieran gestionar sus emociones y tocó muchas puertas, el resultado fue que los colegios reconocían lo valioso de programa, pero estaban más interesados en lo académico. Ahora ella puede desarrollar este interés en Educambiando ya que sigue considerando importante aprender a relacionarse con los otros porque no estás solo en esta vida, siempre estás acompañado.

En cuanto a los hijos mayores de la familia de Mineral de la Reforma, Duncan y Nelmont, comparten el gusto por la danza y como parte de su proceso de aprendizaje y experimentación decidieron participar en un concurso universitario convocado por la UAEH, de tal manera que en conjunto crearon una coreografía de danza pop y esto los llevó a presentarse en un escenario. Este tipo de experiencias forman parte de su espectro de aprendizaje y ponen en juego múltiples estrategias y herramientas que favorecen su crecimiento intelectual, físico, cultural y artístico.

Duncan describe su participación y habla sobre el proceso de organización y los saberes que se pusieron en juego para poder realizar la coreografía:

Decidimos entrar porque queríamos saber qué se sentía estar en un concurso, aprendimos varias cosas sobre la danza y nos fue bien, nos divertimos mucho. [...] Cuando teníamos tiempo libre hacíamos la coreografía, no teníamos un horario acordado, pero en nuestro tiempo libre bailábamos y nosotros mismos lo hicimos. (3 de abril 2019)

Sus hermanas pequeñas también reconocen diversos aprendizajes que han logrado adquirir sin remitirse únicamente a cuestiones académicas, valorando y apreciando una gama amplia de habilidades que han podido desarrollar en su vida cotidiana.

Mi mamá dice que soy muy buena para ballet, aunque cuando era pequeña no me gustaba tanto y me salí, después a los 8 años me interesó y le di una oportunidad. [...] También soy buena para hacer muñecas, para cantar, pintar, por ejemplo, hice una pintura que se llama “la verdad entre millones”. (Katherine, 25 de octubre, 2018)

Yo soy buena en muchas cosas, como ballet y en aprender cosas nuevas. Cuando convivo con niños pequeños les tengo paciencia. (Matilda, 25 de octubre, 2018)

Además, identifican en varias de sus actividades oportunidades para aprender, por ejemplo, ir a festivales, ver películas, dibujar, ir al pabellón donde compran libros y aprenderse canciones.

Por su parte, Tunu identifica que en las ceremonias a las que asiste con sus papás aprende de leyendas y disfruta el momento: “Es muy divertido quedarme toda la noche despierto, es como mágico y te cuentan leyendas, como la de los cazadores que estaban cazando venados.” (16 de noviembre, 2018)

Un aspecto curioso en la entrevista con Any y Keisy, integrantes de la familia de Xalapa, es que al momento de preguntarles qué han aprendido en la comunidad de aprendizaje a la que asisten, de inmediato señalaron que han aprendido que los niños y niñas que van a la escuela son muy intensos y no saben controlarse, pero Any mencionó que está tratando de ayudarles a parar.

Posteriormente rescataron el hecho de que también han aprendido a escribir y leer por medio de proyectos, y que lo pudieron hacer gracias a unos cómics que están ahí y tienen muchas ganas de leer, pero estas cuestiones académicas no fueron los elementos principales de sus referencias de aprendizaje. Por otro lado, señalaron otras de las actividades y habilidades que llevan a cabo en el cotidiano:

Nos gusta saltar la cuerda, ir al bosque, el juego de ninja, juego de mesa de carreras. (Keisy, 4 de marzo, 2019)

Jugamos banderas, (explica paso a paso en qué consiste el juego), juegos de mesa, rompecabezas, memorama, jugamos con balones, juguetes y somos nosotras las que decidimos qué hacer cada día. (Any, 4 de marzo, 2019)

En ese aspecto, Ana señala algunas de las habilidades que sus hermanas, que nunca han ido a la escuela, han podido aprender:

A veces mis hermanas tienen una inteligencia, a veces siento que piensan mejor que yo en ciertos aspectos, por las respuestas que dan y me pregunto porque yo no pensé eso. Para resolver un problema voy con mis hermanas y cuando ellas opinan o dicen algo me hacen reflexionar sobre lo

que debí haber hecho y no hice. Considero que son así porque crecieron en una familia que les dio la libertad de expresar todo desde su punto de vista y ser aceptado, eso les da la libertad de, respetuosamente, decir todo lo que piensan respecto a un tema. (1 de marzo, 2019)

Respecto a Edgar, él destaca que al salir de la escuela pudo descubrir que le gustaba la música y otras cuestiones:

No sabía que me gustaba la música, también descubrí que me gusta estar en la naturaleza con los árboles y me gusta construir con barro. Ahora sé tocar la guitarra, un poco el piano y el bajo. [...] He aprendido a hacer una alberca de barro y hago chocolate, de hecho fui aprendido con mi papá porque él estaba en una asociación que se llamaba NanaTata, hacía chocolate, huertos escolares y cuando se deshizo (la asociación), dejaron la receta y empecé a hacerlo, lo deje un tiempo y ahora lo retome con un amigo, es fácil de hacer, pero cansado, y es bueno porque es un chocolate artesanal que le pongo todo mi esfuerzo y mi tiempo. [...] Lo vendo en varias tiendas y con las ganancias le hago servicio a la guitarra o me compro ropa, casi no me compro cosas que no necesito. (2 de marzo, 2019)

Los testimonios de los niños, niñas y jóvenes permiten comprender que los conocimientos académicos son un elemento entre varias habilidades y elementos de aprendizaje a los que acceden en su vida cotidiana. Estos aprendizajes pueden ser la base de emprendimientos y proyectos que conllevan ganancias económicas y de saberes que en una escuela difícilmente podrían desarrollarse.

Gray menciona al respecto: “La creencia de que los niños pequeños son incapaces de tomar decisiones razonables constituye la piedra angular de nuestro sistema de educación obligatorio y supervisado minuciosamente.” (2013, 97) Sin embargo, las reflexiones de los niños, niñas y jóvenes entrevistados demuestran que no hay edades ideales para aprender habilidades, conocimientos o saberes, sobre todo, hacen patente que la adquisición de esos aprendizajes no

depende de profesores especializados ni de un sistema predeterminado, sino de la libertad y su propio entusiasmo e interés.

5.4.6.-Certificación

La desescolarización no está regulada legalmente, Lago, madre argentina comparte en su artículo El aspecto legal de la educación en cada en Argentina: ¿por qué es inútil pedir ahora una regulación?, que “la educación en casa (o desescolarización) en Argentina, así como en la mayoría de los países en Latinoamérica, es una práctica desconocida y, por ende, no regulada. Que no esté regulada no significa que esté prohibida.” (2019, p.121)

En México no hay un impedimento legal claro que impida a los padres y las madres no llevar a sus hijos e hijas a la escuela, el artículo 3o de la constitución mexicana establece en lo general lo siguiente:

Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias

Sin embargo, nuestro país no tiene la capacidad de brindar educación gratuita a toda su población, por lo que el Estado ha desarrollado programas para que los ciudadanos puedan certificar sus estudios en los diferentes niveles académicos establecidos, en el caso de la primaria las certificaciones se pueden hacer por distintas vías:

- INEA (Instituto Nacional para Educación de Adultos), por medio del Modelo Educación para la Vida y el Trabajo 10-14, diseñado para jóvenes de 10 a 14 años que no se incorporaron a la primaria.

- Una plataforma extranjera que ofrezca la alternativa de certificar grado por grado, normalmente se les conocen como escuelas sombrilla. En el caso de la preparatoria existen otras opciones:

En el caso de la preparatoria existen otras opciones:

- Presentar el examen CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior)
- Cursar la preparatoria abierta en línea de la SEP o la B@UNAM.

En el caso de las universidades también existen opciones en línea nacionales o extranjeras, incluso, es un novel que puede ser cursado antes de que él o la joven tenga 18 años.

Con este antecedente, es posible afirmar que la opción de certificación de primaria, secundaria y preparatoria es amplia en nuestro país, sin embargo, la elección de no recurrir a certificaciones también es parte del panorama de familias desescolarizadas. Algunas deciden continuar su aprendizaje en total libertad y otras deciden certificarse.

Las familias entrevistadas tienen un posicionamiento claro al respecto: la familia de Tulancingo comparte que la certificación es algo que posiblemente quieran hacer en un futuro, Jewi menciona que “Tunu es quien lo decidirá, cuando defina sus intereses, [...] vamos a ir descubriendo su talento y vamos a decidir el camino.” (5 de abril 2018)

Colibrí complementa afirmando que “él siempre es nuestro indicador de todo” y abona lo siguiente:

Bueno, a Jewi le pega un poco más que a mí, a mí no me preocupa tanto hacerlo, [...] quizás solo lo haría si Tunu quisiera entrar a la universidad, [...] tenemos experiencias con amigos que no han llevado a sus hijos a la escuela, cuando necesitaron la validez entonces certificaron, pero ahorita no me preocupa probar que está aprendiendo. (5 de abril 2018)

En cuanto a la familia de Mineral de la Reforma, quienes nunca han ido a la escuela, la cuestión de la certificación no es algo determinante en este momento:

Ahorita no es algo importante, importó más hace unos años, cuando se acercaban a entrar a la secundaria de acuerdo a su edad, primero dijimos 'bueno, vamos a ver cuándo deban estar en primaria', luego cuando lleguen a los 15, [...] pero ya se nos bajó la prisa, ahorita no me siento presionado por eso. (Jorge, 8 de marzo 2018)

Siempre les hemos recordado que lo que ellos decidan hacer en mediano, corto y largo plazo estamos aquí para ellos. (Vortico, 8 de marzo 2018)

Sus propios hijos lo expresan de la siguiente manera:

No estoy seguro de querer una certificación, creo que investigaría más sobre eso y ya vería si quiero o no. (Duncan)

Yo supongo que sí me interesaría tenerlo, aunque por el momento no tengo ningún papel. (Nelmont)

El caso de la familia de Xalapa es distinto, los hijos mayores han decidido certificar primaria y secundaria, la mayor también certifica la preparatoria. Lo han hecho por medio de las opciones que tiene el sistema de educación de nuestro país, este proceso ha sido una elección principalmente de ellos como jóvenes, por lo que se han preparado para presentar sus exámenes ellos mismos. Ana comparte:

Al principio, (de la desescolarización de su familia), me tomé un año sin hacer nada porque era como mucha libertad que no había tenido, después, poco a poco yo misma empecé a volver a estudiar, como que extrañaba esa parte y entonces, cuando cumplí 15 años, presenté mi examen de secundaria y no me fue complicado. Fue entonces que decidí que si quería seguir haciéndolo así para la prepa también. [...] Lo decidí porque no sé si al final voy a querer ir a la Universidad o no,

pero si quiero el certificado por si en algún momento decido que sí, pero si no pues... (11 de marzo, 2019)

En cuanto a su hermano Edgar, ocurrió algo similar:

Me gustaría estudiar para ser músico en la Universidad, ya tengo el certificado de primaria gracias a un programa que se llama 10-14, después certificaré de la secundaria y la preparatoria para poder entrar a la universidad. (2 de marzo, 2019)

5.4.7.-Niños, niñas y jóvenes desescolarizados: un abanico de posibilidades a futuro

Una de las preguntas que surgió en el proceso de las entrevistas hace referencia a la proyección de ocupaciones a futuro, sin embargo, cada uno de los niños, niñas y jóvenes de una manera u otra ya están desarrollando sus habilidades e intereses, tienen idea de qué podrían dedicarse más adelante, pero desde ahora ya están haciendo lo que más les gusta.

En el caso de la familia de Mineral de la Reforma, los cuatro hijos e hijas de cierta manera y en distintos niveles están aprendiendo sobre lo que desean y proyectan como perspectiva de ocupación a futuro. Anteriormente se habló sobre Duncan y sus clases de oyente activo en Danza Contemporánea, respecto a Nelmont, de 14 años, comparte:

Yo ando en la guitarra y en la escritura, ando investigando cómo ser escritor cuando sea grande, tengo un libro que me ayuda a saber cómo hacerlo y también leo libros de cualquier tema para conocer otras formas de escribir, la mayoría de los libros que he leído son ficción ya que sobre eso me gustaría escribir, con la lectura me inspiró para hacer mis propios mundos y personajes. (3 de abril 2019)

Anteriormente había mencionado lo siguiente:

A mí me gustaría ser escritor, y para hacer esta carrera no siento que la escuela me vaya a ayudar mucho, siento que yo puedo ayudarme a mí mismo a lograrlo. (18 de octubre, 2018)

Por su parte, Duncan, de 13 años, explica:

A mí me gustaría dedicarme al cine, ya he hecho cosas más o menos como de cine me interesa expresar mis ideas, mis cosas y me inspiran mi abuelo y mi tío, [...] creo que no aprendería mucho yendo a la escuela queriendo ser cineasta en primaria o secundaria. (18 de octubre, 2018)

En cuanto a sus hermanas menores, Matilda, que es la más pequeña con 7 años, está muy interesada por aprender a leer, porque “he visto libros que me interesan, pero no sé leer y quiero leerlos”. En cuanto a Katherine, de 10 años, explica:

Yo cuando sea grande quiero ser diseñadora de modas, comenzó que cuando era más pequeña pensaba en vender telas, pero después comencé a hacerle vestidos a mis muñecas, se los enseñe a mi mamá y me dijo que lo hacía muy padre. También quiero enseñarles a otros niños a hacer muñecas, y quiero ser artista y dibujar cosas como Remedios Varo. (25 de octubre, 2018)

En cuanto a los integrantes de la familia de Xalapa, cada uno de ellos y ella expresa lo siguiente:

Yo no he pensado que quiero aprender cuando sea grande, estoy muy ocupada jugando y divirtiéndome. (Keisy, 6 años, 4 de marzo, 2019)

Yo sí lo he pensado, cuando yo sea grande... A mí me gustaría mucho bailar y quiero aprender un poco más de pasos. (Any, 6 años, 4 de marzo, 2019)

Pues yo estoy en la música, [...] entré a una banda en la que todos nos ponemos de acuerdo para ensayar y elegir qué queremos tocar, [...] y me gusta mucho escribir poemas, historias y mis experiencias personales, entonces me estoy yendo más por escribir. [...] Sigo investigando qué es lo que quiero hacer, porque muchas cosas que me gustan me da mucha pena enseñarlas, entonces sigo en ese proceso. (Ana, 16 años, 1 de marzo, 2019)

Yo quiero dedicarme a la música, viajar tocando y seguir con Ecox (su banda), [...]. Para mi formación de músico me gustaría hacer un diplomado y entrar a la Universidad. (Edgar, 13 años, 2 de marzo, 2019)

Por su parte, Tunu, de 8 años y habita en Tulancingo, tiene nociones sobre lo que le gustaría aprender en lo inmediato y a futuro:

Yo ya quiero aprender a leer porque hay muchas cosas que quiero leer y ya no quiero preguntarle a mi mamá. [... Cuando sea adulto, bueno, cuando sea adolescente pues quiero antes de aprender sobre algo viajar por todo el mundo, y ya después ver si hay algo en el mundo que me guste, igual quiero ser escritor. [...] Mi mamá dice que hay cursos para aprender a ser escritor, pero la verdad no tengo idea de lo que se puede hacer ahí, si sabes escribir pues nada más te compras una máquina de escribir y ya escribes. (16 de noviembre, 2018)

5.4.8.-Retos

La vida desescolarizada tiene diversos retos, uno de ellos radica en que no hay planes estructurados, patrones a seguir ni un currículum definido que permita tener bases para determinar qué y cuándo ni cómo evaluar el proceso de aprendizaje, al mismo tiempo esto puede ser una ventaja, pero se convierte en un elemento a favor con el tiempo y con la comprensión que cada familia va teniendo de sus propios procesos.

Estos retos se perciben con mayor claridad en el caso de familias que experimentaron la vida escolar y posteriormente decidieron salir de los colegios, tal y como Jewi lo relata:

Al principio es difícil, desesperante...pues verlo que... que aparentemente está perdiendo el tiempo, [...] después te das cuenta de que si está aprendiendo, que si está funcionando, desarrollando sus talentos, [...] al principio es muy frustrante. (5 de abril 2018)

En ese sentido, Thomaz, desde su artículo ¡La desescolarización no es una solución!, comparte:

Cuando los padres saquen a los hijos de la escuela verán que los problemas son los mismos en casa: desinterés en el aprendizaje por parte del niño, conflictos con la preparación para la vida adulta, agregando ahora el inconveniente de tener que crear un nuevo modo de vida para que el niño consiga relacionarse con el tiempo libre, con la confianza en la creación, con el no tener a nadie obligándolo a hacer algo, con el desarrollo de la autorresponsabilidad. (2019, p. 210)

Por lo tanto, es un camino de muchas confrontaciones con la familia, con las estructuras con las que han crecido, e incluso con ellos y ellas mismas:

Hemos experimentado confrontaciones principalmente con nosotros mismos, con el contexto que nos rodea y con lo que estamos acostumbrados en la sociedad, es una confrontación expansiva, desde el círculo más pequeño que eres tú, hacia tu exterior principal que es tu núcleo familiar, al siguiente que son tus papás, tus suegros, tus cuñados, de ahí tus vecinos y el contexto social que te rodea, [...] si no hay herramientas adecuadas para que mantengas tu equilibrio si te puede dar un revolcón con todas esas estructuras, programaciones, dogmas y paradigmas que tenemos sumamente incrustados. (Gako, 2 de marzo 2019)

Ana es muy clara al momento de expresar los retos que ha experimentado a partir de la desescolarización, y más que ser retos de aprendizaje lo han sido en cuanto a la responsabilidad de su propia organización para aprender y el aspecto social:

Dejar a mis amigos (de la escuela) fue lo más difícil, pero no tuvo que ver con salirme de la escuela porque de cualquier manera los iba a dejar de ver por el cambio de ciudad. Otro reto fue acostumbrarme a que mi mamá no me dijera que tenía que hacer, entonces, el que nadie me dijera nada me desconcertaba mucho porque había veces que no sabía qué hacer, ese proceso fue complicado. (1 de marzo, 2019)

En cuanto a Edgar, menciona lo siguiente:

Lo difícil fue al principio, saber qué hacer, porque siempre me habían dicho que hacer en todas las escuelas y cuando te dicen que tú vas a decidir, fue muy difícil porque hay muchas cosas y creía que necesitaba que alguien me dijera qué hacer. Después de un tiempo se fue pasando y fue más fácil decir: pues ahora quiero esto y luego quiero hacer lo otro. (2 de marzo, 2019)

Algo similar acontece en el caso de la familia de Mineral de la Reforma, Vortico lo explica de la siguiente manera:

Para mí ha sido muy difícil entender que ellos no necesitan lo que a mí me hizo falta, no puedo maternal desde ahí, para mí la desescolarización ha tenido más esa misión de entender que no puedo darles lo que a Hellen le hizo falta en el pasado, sino entender sus necesidades reales, sus seres actuales. (Vortico, 8 de marzo 2018)

Otro de los retos que identifican en sus caminos de aprendizajes es el de la auto-regulación, al no estar en escuelas, una de las estructuras a derribar es la dependencia a que alguien dictamine qué, cuándo y cómo aprender, y por otra parte la necesidad de que una autoridad regule nuestras actividades, María lo explica de la siguiente forma:

El mayor reto es aprender a auto-regularte, auto-regular tu ritmo, tu tiempo, tu organización, tu responsabilidad, tu toma de decisiones, [...] aprender a ir hacia la autonomía de tu aprendizaje y hacerte responsable de tus decisiones, ese es el gran reto. (2 de marzo 2019)

Vortico también reflexiona profundamente sobre este aspecto, ella dice:

Procuramos respetar sus gustos, sus aficiones y también algo que es muy importante: el auto-descubrimiento que yo he aprendido a trancazos y sinsabores, a ellos les ha costado un poco de trabajo reconocer que la desescolarización y lo autodidacta es un ejercicio de libertad y autonomía, de tu tiempo y de tu potencial que es confrontado de ti hacia ti. (3 de abril 2019)

En cuanto a los jóvenes que nunca han ido a la escuela, también han experimentado momentos complejos, sobre todo cuando experimentan aburrimiento. Por lo cual es importante señalar que la apatía, el desgano y el desinterés ocasional es parte de los procesos escolarizados y desescolarizados, salir de la escuela exime a los niños, niñas y jóvenes de perder el foco de interés, sin embargo, la manera de resolver estos sentimientos y emociones es distinta, en la escuela alguien externo podrá recordar las consecuencias en las calificaciones y evaluaciones para motivar de nuevo a los y las chicas, En cambio, fuera de las escuelas cada uno es responsable de encontrar la solución y redefinir el camino.

Duncan menciona al respecto:

Me gusta no ir a la escuela, aunque hay días en que estoy aburrido y digo “ay, en la escuela estaría hacían tal cosa”, me pasa en días en los que no sé qué hacer porque ya hice todo lo que tenía planeado. (18 de octubre, 2018)

Nelmont complementa a su hermano:

Por eso, cuando estoy aburrido empiezo a hacer algo, ya que mientras tomaba clases en la escuela menos me interesaba estar ahí, me gusta más aquí en casa porque allá es obligatorio y aquí no lo es. (18 de octubre, 2018)

Por otro lado, también hay ciertos aspectos académicos, de habilidades o temas que pueden llegar a representar un reto de aprendizaje, sin embargo, lejos de ser una limitación puede llegar a convertirse en un proceso de adquisición de habilidades y creación de recursos de aprendizajes.

En el caso de Katherine y Matilda, la lectura ha sido un reto, que han ido sorteando por medio de diversas estrategias. Ellas lo relatan de la siguiente manera:

Yo empecé desde los siete años a aprender a leer y leí mi primer libro cuando tenía nueve años. [...]
Mi mamá me enseñaba las letras, después me preguntaba cómo sonaban, también para aprender a leer tenemos libros y leemos. (Katherine, 25 de octubre, 2018)

A mí se me hace difícil leer y escribir, me ayudan mi mamá, mi papá y a veces mis hermanos mayores. (Matilda, 25 de octubre, 2018)

Respecto a este tema, se pueden identificar diversas estrategias de aprendizajes que se pusieron en juego, por un lado, el papá de Katherine le compró un libro llamado “El perro apestoso” y le dijo que ese sería el primer libro que leería, y por otro lado en la convivencia con la familia resaltó el hecho de que la creación del círculo de lectura JPA, Jóvenes por el Pensamiento y la Acción, estaba pensado para adolescentes, sin embargo, las hijas pequeñas también asistían y participaban a partir de sus propias habilidades, por ejemplo, dibujando y pintando.

Fue en este espacio que Katherine pudo practicar su lectura y escritura apoyada principalmente por una de las jóvenes que asistía, de tal manera que entre varias personas la fueron motivando para que logrará leer ella misma, no solo la familia intervino, también otras personas pudieron ayudar porque compartían un espacio de encuentro intergeneracional. Ella misma lo relata de la siguiente forma:

Yo no sabía leer, pero una amiga que se llama C... me decía ‘¿lees?’, les respondía ‘no sé tanto’, entonces ella me dijo que me podía ayudar. Cuando comenzaba a leer y no entendía una palabra le preguntaba y ella me ayudaba, nos divertíamos mucho, ella tenía 10 años y 8 años. (Katherine, 25 de octubre 2018)

En el caso de los integrantes de la familia de Xalapa, los retos son distintos porque asisten a una comunidad de aprendizaje, en la que llegan niños, niñas y jóvenes que recientemente

desertaron de la escuela y este hecho genera dinámicas complejas. Keisy y Any señalan que les gusta mucho estar en la comunidad, pero a veces es difícil convivir con la intensidad de niños y niñas que no saben parar. Este aspecto ha cambiado desde que “salieron” de oruguitas⁵⁵, una sección para los más pequeños:

Poco a poco nos hemos integrado con los más grandes, ya queríamos estar aquí, ya no teníamos espacio en oruguitas, no estoy diciendo que no puedas salir, pero el salón es muy pequeño y el de los grandes es más grande, y cuando yo vi eso me emocioné y empecé a bailar y brindar, me sentí muy feliz en ese momento. (Any, 4 de marzo, 2019)

5.5.- De ontología

La desescolarización es un derrumbe de estructuras que todos los sentidos, en este trabajo de investigación se aborda desde la perspectiva del aprendizaje, sin embargo, esta área no es la única que se pone en cuestionamiento. Tal y como lo comparte Isod, mujer educadora, activista y madre de dos niños, al afirmar que “rechazar la escuela como solución para la educación de mis hijos comportó, a su vez, el derrumbe de todas las demás instituciones que se apoyaban en el sistema escolar: la familia, el matrimonio, el empleo, el desarrollo profesional y la misma maternidad, entendida como un rol parcial y recortado.” (2019, p. 55)

En los apartados anteriores ya se exploraron algunas de estas áreas, tales como la re-organización de la estructura familiar, el ámbito del trabajo remunerado y las estrategias para aprender sin escuela. Por lo tanto, en este momento se abordará un aspecto crucial en la toma de decisiones que conducen al rechazo de los servicios institucionales para aprender, comer, sanar y

⁵⁵ La comunidad de aprendizaje Educambiando no tiene divisiones por edades, sin embargo, los y las más pequeñas suelen permanecer juntos y a este grupo le nombran oruguitas, cuando ellos y ellas van creciendo y sienten curiosidad por descubrir otras cosas y convivir con las personas más grandes pueden decidir “salir” de este espacio para integrarse a las actividades de niños, niñas y jóvenes de más edad.

también de vivir la espiritualidad, y es el hecho de que desescolarizar es parte de una perspectiva ideológica y política que se refleja en la toma de decisiones para habitar el mundo.

5.5.1.-La vida no es un camino recto

La relevancia del ámbito espiritual es un elemento que fue surgiendo a lo largo de las entrevistas, en un inicio esta categoría no figuraba en el desarrollo de la metodología, pero al comenzar las entrevistas se hizo evidente que la vivencia espiritual de todas las familias representaba no solo una motivación para desescolarizar, también les dotaba de seguridad al momento de sostener una vida sin escuela, ya que son parte de una experiencia que en estos momentos es distinta a la mayor parte de las personas que les rodean.

Por lo tanto, de una u otra manera, las familias van formulando su postura de vida con base a la espiritualidad que profesan, que al igual que su manera de aprender, es una espiritualidad libre de dogmas e instituciones, es pues, una espiritualidad desescolarizada.

Como ya se mencionó anteriormente, la familia de Mineral de la Reforma se asumen como cristianos ácratas, por lo que ellos mismos definen practicar una espiritualidad sin iglesias y tendiente a la teología de la liberación no marxista, misma que identifican con un vínculo hacia Illich y “con una teología de la liberación más pura, más por la misericordia y compasión que Dios tiene por los oprimidos, [...] por lógica la comunidad cristiana no está encaminada al capital o la liberación de mercados, sino a la liberación de las personas y los pueblos.” (Jorge, 17 de agosto 2018). En resumen, la familia habita una espiritualidad sin dependencias, sin instituciones y encaminada hacia la autonomía, esta visión define en gran parte su postura hacia la desescolarización, al respecto Jorge clarifica el porqué de su postura:

Lejos de ser como una de las facetas o un apartado de la espiritualidad, más bien viene siendo la base de todas las decisiones o de todos los conocimientos que queremos irles pasando, ósea, en realidad a mí me interesa que sean personas de buena fe, que hagan cosas de corazón, por así decirlo, a que sepan mucho o que destaquen, o que compitan y ganen, lo que queremos para ellos nace a partir de la espiritualidad y no de una reflexión académica o de la sociedad. (17 de agosto 2018)

La manera en la que practican la espiritualidad en la familia de Tulancingo se inscribe en la tradición huichola, de acuerdo a Jewi, asistir a las ceremonias y recurrir a la sabiduría del venado los ha sostenido como familia, además de que contribuye a que vivan el proceso de aprender sin escuelas con calma ya que su prioridad no es aprender cuestiones académicas sino descubrir el mundo que te muestra el fuego, la medicina⁵⁶ y la tradición, además de que, en palabras de Jewi, experimentar la espiritualidad huichola:

Nos abrió mucho las posibilidades que teníamos, es un descubrimiento de libertad, [...] no es un salto al vacío, pero yo creo que sí es un salto a otras formas de vivir, de cambiar, de sanar lo que hemos estado arrastrando como generaciones, de lo que nos pasó en la escuela y en la vida en general, yo creo que es el foco principal por lo que desescolarizamos. (16 de noviembre 2018)

Además, a nosotros nos gusta mucho la libertad, [...] nosotros nos guiamos por el camino del corazón e intentamos que Tunu también encuentre esa guía, es nuestra mayor meta y solamente nos lo da el no ir a la escuela para que él pueda seguir sus instintos. (Colibrí 5 de abril 2018)

Jewi complementa:

El shock de romper patrones y la búsqueda de todas las posibilidades que hay para vivir, creo que se nos abrió de repente el panorama, muy rápido, de un año a otro, [...] no me queda claro cómo qué camino seguir del todo, pero si es una búsqueda. (Jewi, 16 de noviembre 2018)

⁵⁶ En este contexto, la medicina se refiere a las plantas sagradas como el peyote que permiten acceder a otros niveles de consciencia.

En el caso de la familia de Xalapa, no tiene un rumbo espiritual definido, pero sí han tenido la apertura de conocer diversas tradiciones ancestrales de boca y presencia de maestros de comunidades indígenas de Latinoamérica. Gako los define como “abuelos de tradiciones”, toda la familia ha tenido contacto en este ámbito, sin embargo, Edgar es quien más ha profundizado en estas vivencias, “conoció a un sacerdote solar inca que venía de una zona del Ecuador, a un abuelo chicha perteneciente a una comunidad en Colombia, a abuelos mayas de Belice y Guatemala, presencié ceremonias y ha estado en muchas actividades espirituales.” (Gako, 2 de marzo 2019).

Como familia, esto ha repercutido en su aprendizaje ya que pudieron conectar con su parte espiritual y no dogmática de su ser, por medio de herramientas de meditación, de filosofía de autoconocimiento y de equilibrio personal que les ha permitido conocer sus pasiones, saber quiénes son y hacia dónde van, esto se refleja en el descubrimiento de un camino que traducen en una apertura mental:

A nosotros, de manera personal nos abrió el panorama para poder ver que la vida no solamente es un camino recto, sino una infinidad de posibilidades, lo que hacemos es permitir que las cosas se den de la mejor forma que sintamos en nuestro corazón y eso nos va a llevar a lo que queremos como familia, como seres humanos, como personas. (Gako, 2 de marzo, 2019)

La cuestión es que no hay que padecer, porque a veces decimos “ni modo, pues tiene que ir a la escuela”, [...] en el momento que tú ves que tu hijo o hija la está pasando mal, pues hay otras formas. [...](María, 2 de marzo 2019)

Gako complementa:

Nuestros hijos están experimentando una nueva forma de todo lo que está estructurado, y dentro de esto están las religiones, [...] para nosotros si es una parte importante el despertar espiritual, al final

ellos tomarán la decisión de qué camino quieren seguir, [...] para nosotros es como también sacarlos de esa caja donde nos habían dicho que es lo bueno y lo que debes hacer para irte al cielo, para que ellos experimenten y tengan libre albedrío.[...] Nunca hemos sido dogmáticos, hemos ido descubriendo este aspecto que llamamos espiritual, yo le llamo de auto-conocimiento, [...] siempre hemos ido incorporando lo mejor que llega a nosotros a través de culturas ancestrales, prácticas de meditación y filosofías de oriente. (2 de marzo 2019)

En general, en las entrevistas se hace evidente que el panorama sobre las posibilidades de aprender se amplía y sus testimonios dejan claro que la escuela no es el único un lugar en el cual se puede aprender, sino que hay más caminos para hacerlo, para los más pequeños esto también es claro. La visión de niños y niñas que nunca han ido a escuela puede abonar a la posibilidad de que, en efecto, otras maneras de aprender sin escuelas son posibles:

Me gustaba ir a la escuela, pero no me gustaban mis compañeros [...] había veces que no quería a la escuela y fingía que me sentía mal para no tener que ir, pero... pues me gustaba seguir estudiando, entonces cuando me dijeron que podría seguir estudiando, pero sin tener que ir la escuela y estar con mis compañeros me gustó la idea. (Ana, 1 de marzo 2019)

Siento (que ir a la escuela) es como una moda, llevan a los niños a la escuela sin pensar que hacen en ese lugar, siento que sí, que es como que la gente quiere seguir a las demás personas llevando a sus hijos a la escuela y no profundizan en eso. (Duncan, 11 de octubre 2018)

Pienso que algunos papás no tienen tiempo o no quieren enseñarles a sus hijos a estudiar, piensan que no tienen otra opción más que llevarlos a la escuela para que estudien en la escuela y como que ellos tienen miedo o no quieren enseñarles a sus hijos. (Nelmont, 11 de octubre de 2018)

Yo invitaría a jóvenes de mi edad que vinieran para acá (Educambiando), que experimenten hacer otro tipo de cosas, que les propongan a sus papás que hay un lugar como este en varios estados, que lo intenten. (Edgar, 2 de marzo, 2019)

5.5.2.- De lo político - Desconectarnos de la *Matrix*

A lo largo de la tesis se ha planteado que la desescolarización hace parte de un ejercicio político tendiente a la construcción de autonomía y regeneración de la comunidad, y está ligado a una crítica al Estado y la contraproductividad de sus instituciones. En este apartado se ahonda en este aspecto.

Uno de las cuestiones que generan más polémica entre las personas que deciden desescolarizar deviene de su postura ante los servicios educativos escolarizados, algunas familias consideran que la escolarización repercute negativamente en la formación de los niños, niñas y jóvenes ya que formatean y encausan a las personas hacia una ideología que limita sus potencialidades y talentos. Además de que de ir en contra de la idea de que debemos ser educados con currículum determinados por personas que “saben” lo que cada uno de los habitantes necesitamos aprender.

Una de las mayores resistencias y críticas hacia el entramado educativo institucional se refiere a que las escuelas utilizan métodos que conciben a los infantes como mercancía y no como personas, por lo cual parten de homogeneizar a la población estudiantil sin considerar sus contextos.

Lo anteriormente dicho refleja lo que Doin y Martínez abordan en su artículo Desescolarización: una alternativa ancestral que irrumpe en la multidiversidad moderna:

En términos generales, la práctica de la desescolarización suele ser desconocida para muchas personas, además de presentarse en los medios de comunicación hegemónicos como desprovista de sentido político y carente de perspectivas ideológicas de fondo. [...] Pareciera ser una práctica vacía de una mirada política que la enmarque, quedando en el imaginario como una práctica caprichosa y aislada de algunas pocas familias. [...] Sin embargo, las razones de la desescolarización son

necesariamente políticas, incluso para aquellxs que ni siquiera se lo plantean como punto de partida. (2019, p. 66 y 67)

Debemos atrevernos a experimentar otra forma de desarrollar los talentos de los niños y verlos como lo que son: nuestros niños, no como si fueran capital humano en el que hay que invertir el mayor dinero y esfuerzo para que regrese ese capital, en lugar de preocuparse por lo que ese niño necesita. [...] Dejar de verlos como un capital humano es todo un reto. (Jewi, 5 de abril 2018)

Jorge comparte su sentir respecto a las limitaciones de la escuela:

Cuando dejas a los niños en la escuela te olvidas, pasan por un adulto, pasan por dos, por tres, el de educación física, la maestra, el ayudante, el de artes, cada quien lo va a tratar como quiera, [...] la escuela es como un teatro, hay un show y una cosa que sucede atrás, la maestra nunca te va a decir 'no sé cómo tratar a tu hijo', está prohibido decirlo, pero tú te das cuentas, [...] esa falta de sinceridad, de comunicación para mí lo es todo, cada quien hace lo que quiere y el niño es quien vive la experiencia real, es a él al que le pasan las cosas no al papá. [...] Finalmente, uno suene lo que pasa dentro de la escuela, pero no sabes realmente lo que está pasando el niño, empezamos con eso de que la desescolarización no va tanto a la educación sino a la política, y mandarlos a la escuela es una manera de atrofiarlos en su personalidad, en la postura política porque pues los resultados son los esperados para todos, todos deben llegar al mismo lugar, y además al mismo tiempo. [...] Para mí lo principal no es el entorno de aprendizaje de un niño, sino el entorno de crecimiento, ¿crece feliz o crece frustrado, o crece amargado, o crece con ganas de aplastar a los demás?, [...] lo que me parece más grave de la escuela es que es un entorno cerrado, impuesto. [...] Entonces, la escuela es un sistema de instrucciones, no de aprendizaje. (8 de marzo 2018)

Vortico complementa:

Yo observo una línea competitiva y empresarial, las escuelas dicen que general líderes, niños productivos, y esa tendencia emprendedora de la educación me parece ridícula, porque les enseñan

a ser líderes, pero ¿un líder va a aprender a ser líder obedeciendo a alguien?, la capacidad de liderazgo se da cuando tu reúnes tus capacidades, las planteas, logras llegar a ciertos objetivos sin que haya nadie detrás de ti, entonces ¿te voy a dar instrucciones todo el día para que seas líder?, que raros líderes crean, dicen que quieren ser independientes, exitosos, que se autorregulen, pero con alguien encima todo el tiempo, no se va a lograr que un niño logre esas capacidades si todo el tiempo tienen que seguir a las autoridades, tienen que cuadrarse, tienen que cumplir con estándares, a mí me parece una locura. (8 de marzo 2018)

Finalmente, Jorge abunda sobre esta cuestión:

A mí me parece que la escuela convencional, ósea casi todas las escuelas, hay una cosmovisión del mundo muy cuadrado, y se basa principalmente en un materialismo histórico, de evolucionismo y científicismo poco reflexivo, [...] no estamos dispuestos a que sean inundados con un bagaje cultural de sistemas totales, como: si es científico es verdad y hay que creerlo. Esto les marca un rumbo muy limitado, muy restringido hacia o que se puede saber y es un choque con la visión espiritual que nosotros deseamos fomentar en nuestros hijos. [...] Una de las grandes razones para que no vayan a la escuela es para que no sean forrajeados en valores que nosotros no compartimos, que yo considero anti valores, como la competencia, la productividad, el escalafón social y la autoridad. (17 de agosto 2018)

Las opiniones de los padres y las madres entrevistadas permiten mirar que al cuestionar la escolarización las familias dan un paso adelante para ser creadores de espacios y comunidades que los llevan a ser participantes activos de sus propios medios, herramientas y recursos de aprendizaje.

Finalmente hemos ido descubriendo otras formas al irnos desconectando de la Matrix, del sistema, al ir aprendiendo cosas nuevas, al ver que hay más posibilidades también se han resquebrajado muchas ideas, creencias. (María, 2 de marzo 2019)

A pesar de la dura crítica a las escuelas, las familias mantienen un criterio que los descoloca de la mera opinión y los posiciona como gestores de otras estrategias y posibilidades de aprender adecuadas a sus posibilidades y contextos, sin embargo, son respetuosos ante aquellos que no piensan lo mismo y desean continuar un camino escolarizado.

No creo que la escuela sea algo malo o que no sirva para otras personas, yo creo que hay quienes encuentran un gran valor en la escuela y es su camino a seguir, no creo que sea algo que deba dejar de existir, [...] creo que hay personas que requieren de cierta estructura para alcanzar las cosas que quieren en la vida, [...] la cuestión es que no hay que padecerle, porque a veces decimos pues ni modo, tiene que ir a la escuela, pero la escuela no tiene que ser algo para padecer, entonces en el momento que tú ves que tu hijo o tu hija la está pasando es necesario saber que hay otras formas de aprender. (Gako, 2 de marzo 2019)

En cuanto a la perspectiva de los más jóvenes, Ana expresa lo siguiente:

Yo creo que a todos nos funciona el hecho de sentir un poco de responsabilidad porque en algún momento nuestros papás ya no van a estar y ya no va a haber alguien que nos diga qué hacer, entonces nosotros tenemos que tomar esa responsabilidad y creo que es más dura cuando ya eres mayor de edad. (1 de marzo, 2019)

5.6.- Nuestro sentir

A lo largo de este capítulo se han puesto en juego las diferentes razones, motivos e impulsos que acompañan a las familias y jóvenes que deciden desescolarizar sus vidas, así mismo se han puesto en evidencia las dificultades, tensiones y retos sociales y de aprendizajes que van enfrentando, además de volver la mirada hacia el ámbito espiritual que influye en mayor o en menor medida en este andar, sin olvidar los cuestionamientos que van surgiendo y la manera en la que los van resolviendo.

Ahora es momento de rescatar las conclusiones a las que van llegando las personas involucradas en procesos de desescolarización. Las madres, los padres, los niños, las niñas y los jóvenes que fueron entrevistados han experimentado por varios años la vida sin escuelas y en este apartado se recogen sus experiencias y reflexiones.

5.6.1.-La miel de la desescolarización

Una vez que las familias han experimentado los retos sociales, familiares y de aprendizaje, que han enfrentado a dificultades en su camino sin escuela por el contexto en el que viven, los recursos económicos, y que también han disfrutado de no ir a la escuela, las personas involucradas en estos procesos pueden reflexionar e identificar cuáles son las ventajas de la desescolarización.

Lo resumen de la siguiente manera:

Creo que los niños que no van a la escuela van teniendo una auto-dirección mucho más firme, van encontrando mucho más fácil sus caminos porque son niños que no se les coarta la libertad y no se les ha dicho tanto tiempo qué hacer y cómo hacerlo, ellos lo auto-descubren. (Colibrí, 5 de abril 2018)

Gako, por la experiencia de ser padre de dos hijos con antecedente de escolarización y dos hijas que nunca fueron a la escuela, concluye lo siguiente:

Si observas el patrón, la persona que ha sido mayormente escolarizada ha sido la persona que más trabajo le ha costado definirse a sí misma, aceptar la responsabilidad individual de tomar sus propias decisiones, de dirigir sus actos, [...] al que ha sido escolarizado menos tiempo le lleva mucho menos descubrirse a sí mismo, qué le gusta y hacia dónde va. [...] Las niñas pues son totalmente autónomas, nunca han ido a la escuela y son totalmente capaces de tomar decisiones. (2 de marzo 2019)

María abunda respecto a sus hijas: “Yo veo que ellas tienen muchísima claridad para resolver cosas, osea, ellas me enseñan a mí, [...] las palabras que expresan no son comunes de escuchar en niñas de su edad, resuelven conflictos, reconocen emociones, (2 de marzo 2019)

Finalmente hemos ido descubriendo otras formas al irnos desconectando de la Matrix, del sistema, al ir aprendiendo cosas nuevas, al ver que hay más posibilidades también se han resquebrajado muchas ideas, creencias. (Gako, 2 de marzo 2019)

Por otra parte, un aspecto importante que se debe retomar producto de la desescolarización es que los niños, niñas y jóvenes que deciden lo que quieren aprender lo hacen con entusiasmo, responsabilidad y entrega, lo cual los hace capaces de desarrollar proyectos de gran magnitud por ellos mismos.

Por ejemplo, cuando visité a la familia de Xalapa me compartieron con mucha emoción una de las actividades más recientes que habían impulsado los jóvenes de Educambiando en colaboración con otras personas de su edad que asisten a la escuela, en conjunto organizaron un festival que funcionó como una plataforma para dar a conocer sus proyectos de arte, de música, poesía pintura y baile. Gako cuenta que:

Es parte de motivarlos y fortalecer las áreas donde son buenos, [...] acaban de hacer un festival para dar a conocer toque hacen fuera del espacio de Educambiando, [...] lo hicieron solos, desde buscar el lugar, abrir la convocatoria, hacer sus carteles, nosotros solo les ofrecimos ayuda, [...] al final fue un logro para ellos, no creían que fueran capaces de organizar algo así. [...] Yo mismo no hubiera imaginado que a esta edad ya estuvieran organizando eventos. (2 de marzo 2019)

Al respecto, Vortico también identifica actitudes de sus hijas que impactan a las personas que les rodean:

Mis hijas prefieren ponerse a platicar con la mamá de fulano que con fulano y a mí me gusta porque han habido ocasiones en las que adultos se quedan así de ¿cómo estoy platicando con una niña?, sobre todo por los temas que a Katherine le encantan como la lactancia y el embarazo, de repente está teniendo conversaciones muy profundas con algunas mujeres. (8 de marzo 2018)

Además, son niños que se dejan amar, que se dejan proteger, que se dejan acunar, apapachar mucho, les gusta mucho comprar, contar, jugar y no hemos tenido que hacer absolutamente nada para que los puedan integrar a cualquier entorno. (17 de agosto 2018)

5.6.2.-Nuestra vida es otra cosa

Un aspecto fundamental de la desescolarización, radica en los sentimientos y las emociones que emergen al transitar hacia la desescolarización, al ser un cambio que transforma todos los aspectos de la vida es importante conocer el estado anímico de las personas que se encuentran atravesando este proceso.

Quintana (2019) una madre que acompaña a hijas desescolarizadas en Argentina comparte que al momento de salir de los colegios experimentó un sentimiento de liberación, “fue como descomprimir el pecho y soltar una carga muy pesada, llena de condiciones ajenas, nos dimos cuenta de que antes hacíamos lo que todo el mundo hace, pero que no era nuestro sentir, no resonamos así.”

En cuanto a las familias entrevistadas, María expresó en automático la palabra “tranquilidad” seguida de un suspiro y posteriormente de risas, Gako mencionó la frase “cambio radical”, ambos complementaron sus respuestas:

A mi vida le ha traído muchísima paz, sobre todo en mi relación madre-hijos, me ha dado otras formas de comunicarme con ellos, que no sea en una forma impositiva, sino abrir el diálogo y estar dispuesta a escuchar lo que ellos tengan que decir de mí. Sobre todo, me ha traído alegría y logros,

además de poder ver que están desarrollando una forma diferente de aprender. (María, 2 de marzo 2019)

Por supuesto que cambió nuestra vida porque no solo se desescolarizaron ellos, también nos desescolarizamos nosotros (papás), estamos también madurando un proceso de responsabilidad de toma de decisiones sobre nuestra vida, sobre lo que de verdad queremos hacer con ella y sobre las decisiones que nos lleven a lo que realmente saquen lo mejor de nosotros mismos. (Gako, 2 de marzo 2019)

Sus hijos e hijas también pueden reconocer diferencias y lo relatan de la siguiente manera:

La comunicación antes (cuando iba a la escuela) era muy complicada, yo no podía hablar con mi papá porque no nos entendíamos y con esto aprendimos a dialogar, a expresarnos y decir lo que sentimos y entonces esa tensión que había de repente desapareció y hablamos como si nada, con mis hermanos también, me desesperaba mucho y ahora ya supe cómo tenerles paciencia. (Ana, 1 de marzo de 2019)

Me siento libre, con la energía de hacer lo que quiero hacer, como lo quiero hacer y cuando lo quiero hacer, descubrí que me gustaba hacer cosas que no iba a descubrir si seguía en la escuela, [...] me siento con mucha energía y con ganas de divertirme, siempre me estoy divirtiendo de una u otra forma. [...] Con mi familia nos hemos acercado bastante, cosa que no habíamos hecho mucho, platicamos bastante, cuando resolvemos los problemas no es de “castigado”, es de “ya lo hiciste, ahora atiende a las consecuencias naturales”, es una relación bastante comunicativa. (Edgar, 2 de marzo 2019)

La conclusión de la familia de Tulancingo es la siguiente:

A mí lo que me ha dado que Tunu no vaya a la escuela es la facilidad de auto-observarme y cuando yo me observo puedo observarlo a él. [...] Hay cosas tan sencillas, tan sutiles en la vida cotidiana, que cuando estas en las tareas y el ritmo escolar no puedes ver, pero cuando estás todo el tiempo con él viendo todo lo que hace, todo lo que dice, es como si miraras un espejo y entonces te da la

oportunidad de transformarlo, de auto sanarte, de echarte un clavado a ti mismo y que tu prioridad no sea que esté bien con el mundo, sino estar bien con él para acompañarlo mejor, (Colibrí, 31 de marzo 2019)

A mí me ha dado muchísimo tiempo para estar con él, pero a la vez más responsabilidad, porque ahora siento que tiene más necesidades sociales y estoy buscando la manera de que él juegue y aprenda. (Jewi, 31 de marzo 2019)

Ahora, lo que más me gusta es que puedo estar con mis papás, puedo estar con mi perro que le quiero enseñar a leer, pero no creo que pueda. (Tunu, 16 de noviembre 2018)

Desde su particularidad, la familia de Mineral de la Reforma comparte:

Familiarmente, la desescolarización me trae fluidez, empoderamiento, mucha felicidad y mucha claridad porque cuando no tengo enfrente un currículo escrito yo lo hago, monitoreo, lo evalúo o lo desecho y lo vuelvo a empezar. (Vortico, 3 de abril 2019)

En la desescolarización eres más libre, no tienes una autoridad que te diga qué hacer y qué no hacer, puedes estar más con tu familia, si eres cristiano puedes aprender de Dios, puedes tener amigos, pero más profundamente, no amigos que solo ves en la escuela, más bien amigos y confiar en ellos. (Duncan, 11 de octubre de 2018)

Yo me siento más alegre, [...] puedes estar con tu familia más tiempo, [...] y tengo la oportunidad de ser ejemplo para otros niños que son mis amigos y que me preguntan ¿Vas a la escuela? y yo le digo no, y me dicen ¿cómo que no vas a la escuela?, y les digo no, no voy a la escuela, aprendo en mi casa. Se impresionan. (Katherine, 25 de octubre 2018)

Me siento más libre, [...] como que puedo estar más con mi familia, jugar y hacer más cosas nuevas. (Matilda, 25 de octubre 2018)

5.7.- Consideraciones finales

Elegir el método de la triangulación de Bertely (1999) para realizar el análisis de las entrevistas me permitió tejer las voces de los niños, niñas, jóvenes, madres y padres desescolarizados con la producción teórica y la revisión académica de diversos autores e intelectuales que han reflexionado sobre el tema de la desescolarización.

Esta yuxtaposición de saberes me proporcionó los elementos indispensables para comprender que la desescolarización se traduce en el cotidiano en una serie de procesos únicos, diversos y complejos que adquieren múltiples matices dependiendo de los motivos que tiene cada familia y que los lleva a prescindir de la escuela para aprender, el contexto que habitan, los retos que van enfrentando y las propuestas que cada una va generando.

Es importante resaltar que el testimonio de cada una de las personas que fueron entrevistadas aportó elementos sustanciales para deshilar lo que es y lo que implica la desescolarización, desde las niñas más pequeñas hasta los adultos con más edad proporcionaron claves que permiten acceder a una realidad que se construye y transforma día a día.

A lo largo del tiempo en que entrevisté a cada una de las personas que aportaron sus testimonios compartí sus vidas cotidianas desde la mirada interna que me permite el ser una mujer madre desescolarizada, al igual que cada una de ellas y ellos. Esto me permitió no solo observar sus dinámicas, también me posibilitó sentir sus emociones, sensaciones, dudas, incertidumbres, anhelos, sueños, dificultades y alegrías. Esta característica, lejos de ser una limitación para comprender el tema, me proporcionó elementos para caer en cuenta de aquellos detalles que atraviesan la vida sin escuela y que son difíciles de percibir si no haces parte de este proceso en el cotidiano.

Es así que, estos cuatro elementos: testimonios, teoría, análisis académico y experiencia personal fueron develando aspectos clave de la desescolarización que enumero a continuación:

- Los motivos para la desescolarización son diversos, pero desembocan en la búsqueda de formas más pertinentes, respetuosas y dignas para aprender en particular y vivir en general.
- La organización de la vida cotidiana tiene esquemas menos convencionales y sus vínculos económicos se diversifican. Las familias entrevistadas han logrado trascender el sistema patriarcal hacia una ética del cuidado y la crianza mutua.
- Es una decisión que conlleva la ruptura de esquemas y estructuras predeterminadas, encaminada a la apertura de un horizonte en el cual la diversidad, el propio contexto, la curiosidad, las intuiciones y el disfrute por aprender y vivir son las guías.
- La desescolarización tiende a ser más retadora para las y los adultos que para los niños, niñas y jóvenes, se requiere de un proceso nombrado por las propias familias como desescolarización mental para permitirse abrir el camino a la confianza y el respeto radical en sus propios procesos de aprendizajes y el de sus hijos e hijas.
- Los y las adultas también recuperan la emoción por aprender y continúan de manera activa la búsqueda por espacios que les permitan aprender y poner en práctica sus pasiones e intereses.
- Al no haber un currículum predeterminado que delimite cómo aprender, cada uno de ellos y ellas construye en el cotidiano las formas y las estrategias para aprender lo que cada uno desea a su propio ritmo. Por lo tanto, la no estructura lejos de ser una limitación es una posibilidad constante.

- Las principales dificultades sociales provienen de factores externos, como la incomprensión de la familia extensa y personas cercanas a las familias. Conforme avanza el tiempo, los niños, niñas y jóvenes van aprendiendo y esto genera que se vaya nutriendo la confianza en esta forma de vida a lo interno y externo del círculo familiar.
- Desescolarizar no es una solución mágica que exime a las familias de retos para aprender, socializar y vivir, son múltiples los factores que pueden llegar a dificultar el camino, pero al ser inconvenientes que surgen de su propia decisión por explorar otras formas de construir la vida, pueden asumir ellos y ellas mismas las soluciones haciéndose cargo de su propia responsabilidad por aprender.
- El aprendizaje deja de ser contemplado un servicio que debe consumirse en instituciones académicas y pasa a ser una capacidad natural y, por ende, a ser parte de la vida cotidiana y no de un espacio determinado.
- Aprender fuera de las escuelas no impide que en cualquier momento los niños, niñas y jóvenes puedan integrarse al entramado educativo institucional para aprender, pueden certificar sus aprendizajes y con ello acceder a las escuelas en cualquier grado escolar al que deseen incorporarse.
- La creación de lo común es un factor importante para la desescolarización.
- Las posturas políticas e ideológicas de las familias posibilitan una mirada más flexible respecto a los caminos que pueden andar para aprender y vivir.
- En general, la experiencia de aprender sin escuelas es gozosa.

La desescolarización no es una propuesta pedagógica, educativa o metodología, es una forma de vida que va más allá de representar una forma de aprender ya que permea todas las áreas vitales.

En el próximo y último apartado se tejerán con más detalles estos puntos que surgieron del análisis y la triangulación de los testimonios, referentes teóricos y académicos.

6.- Conclusión

Es momento de cerrar esta investigación que fue inspirada en la búsqueda de otras maneras de aprender fuera del entramado educativo institucional y de colegios de educación alternativa. El término desescolarización me llevó por consecuencia natural a indagar acerca de otras formas de aprender sin escuela y fue el detonador de una rastreo histórico para identificar en qué momento se había comenzado a usar este concepto.

La ruta hacia el pasado aterrizó en la producción teórica de diversos pensadores que en los años sesenta y setenta criticaron con severidad la educación escolarizada y propusieron otras rutas de acción para generar espacios y caminos de aprendizajes más dignos para todas y todos, sobre todo de las infancias cuyas vidas han sido largamente sometidas en este sistema capitalista y patriarcal. Entre ellos se encuentra Holt (1976a y 1976b), Reimer (1973), Goodman (1960, 1962, 1973 y 1976) y el principal referente teórico de esta pesquisa: Illich (1971a, 1971b, 1971c, 1974, 1978, 1995, 2006a y 2006b).

Cada uno de ellos aportó elementos clave para comprender que la desescolarización está lejos de ser un sinónimo de palabras comunes en los procesos de aprendizaje fuera de la escuela, tales como: *homeschooling*, *unschooling*, *worldschooling* y *flexischooling*. Hay una tendencia generalizada a hacer uso del concepto desescolarización para referirse a cualquier proceso de

aprendizaje sin escuela, sin embargo, una de las principales aportaciones de esta tesis es ubicar a la desescolarización como un proceso distinto por diversas razones.

Los teóricos de la desescolarización fundamentaron sus críticas a las escuelas en un marco de análisis hacia las instituciones, el Estado, el capitalismo y la modernidad, por lo que su mirada trasciende el aprendizaje, también abarca otras instituciones como la iglesia, los hospitales y los sistemas de transporte. Por medio de claves como la contraproductividad paradójica, la creación de lo común y la posibilidad de recuperar la capacidad de acción para crear los espacios que cada persona desea habitar.

Otros de los motivos para diferenciar a la desescolarización del *home/un/world/flexischooling* es el hecho de que va más allá del aprendizaje y la educación, se posiciona más como un estilo de vida y no únicamente una forma de aprender. La desescolarización conlleva un camino hacia la autonomía en el que están implicadas otras áreas vitales, tales como la sanación, los vínculos económicos solidarios, la autonomía alimentaria y la espiritualidad sin instituciones. Es por lo tanto una alternativa a la educación y hace parte de una forma de habitar el mundo.

Plantear que la desescolarización es una alternativa a la educación fue un proceso complejo que implicó un análisis exhaustivo, la revisión teórica de autores afines a la renuncia a la educación, numerosas conversaciones con mis asesores de tesis, participación activa en espacios de reflexión y acción de otras formas de aprender y la vivencia cotidiana de abandonar el concepto de educación para dar paso al acto de aprender.

Finalmente, después de un significativo esfuerzo a lo largo de estos 3 años de elaboración de la tesis, puedo concluir que la desescolarización es una alternativa a la educación porque renuncia al afán de querer transformar, mejorar y adaptar la educación y, por ende, hacer más

llamativos y pertinentes los espacios escolares y salones de clase. En su lugar, propone salir de este entramado institucional para comenzar a habitar el territorio, en particular, y el mundo, en general, es decir: vivir una vida libre y gozosa cuya consecuencia natural es el aprendizaje.

De tal manera que nuestra energía ya no está depositada en criticar ni mejorar la educación, sino en gestar y construir tejidos, lazos y redes que nos permitan aprender del cotidiano, acompañadas y acompañados de otras personas y seres dispuestos a compartir el camino.

En ese sentido, se fue haciendo evidente que la desescolarización conlleva un fuerte elemento de cohesión social y la regeneración de lo común, siendo uno de los medios idóneos para hacerlo la recuperación de la acción política desde abajo, al margen del Estado y otros medios de control.

Esta característica se puede vislumbrar en el análisis de los testimonios que compartieron los niños, niñas, jóvenes, madres y padres, aunque no señalan que su decisión hace parte de un posicionamiento político, se asumen capaces de crear las condiciones necesarias para recuperar su capacidad autónoma de aprender y lo hacen a partir de una ruptura con las instituciones.

Por lo tanto, a lo largo del marco teórico se aterriza en la afirmación de que la desescolarización no solo es posible, es un posicionamiento concreto que encarnan en estos momentos diversas personas de todas las edades y condiciones. De tal manera que la desescolarización es una forma de vida que conlleva aprender, comer, sanar y vivir sin instituciones de por medio.

En otro orden de ideas, deseo mencionar que el proceso de investigar, conversar, observar y sentir a las familias que accedieron a compartir sus testimonios, al mismo tiempo que mi propia familia atravesaba la experiencia de la desescolarización, representó una oportunidad única para comprender lo que es y lo que implica aprender sin escuelas.

Por otro lado, al inicio de este recorrido todo apuntaba a que las referencias teóricas y académicas sobre este tema eran escasas, sin embargo, poco a poco fueron emergiendo artículos, libros, referencias, notas y reportes de personajes emblemáticos, como lo anteriormente mencionados como teóricos de la desescolarización, y también fueron surgiendo aquellos intelectuales y académicos inspirados en ellos.

Por un largo tiempo los teóricos y académicos fueron mi guía principal y fue así que descubrí múltiples referencias sobre el tema, pero todo indicaba que había una producción más numerosa en otros idiomas, sobre todo en inglés. Esto se debía a que las revistas indexadas tenían más apertura al tema en otros países de habla inglesa y aún así la información no era abundante.

Sin embargo, las referencias más numerosas las pude encontrar durante la estancia de investigación que realice en Unitierra Oaxaca y Unitierra Huitzo Yelao. Fueron apareciendo otras conforme fui conociendo y vinculando con jóvenes y familias que vivían sin escuela, sobre todo aquellas con más experiencia y, por ende, con más referencias sobre la desescolarización. Con ellas fui conociendo la producción y sistematización de sus propias experiencias en blogs, páginas web, libros de editoriales independientes, folletos “caseros”, videos producidos por ellas mismas y grupos virtuales para acompañar a quien quiera saber sobre el tema.

En ese momento pude identificar que es un mito el que en español no exista información sobre la desescolarización. Hay referencias disponibles, pero no se encuentran en bibliotecas ni revistas científicas, en cambio, se pueden hallar en espacios libres del pensamiento hegemónico, que reivindican otras epistemologías y cosmovivencias.

Ahora, en septiembre de 2020, la producción de información, conocimiento y saberes sobre la desescolarización ha rebasado límites, la pandemia que estamos atravesando derivó en el

confinamiento del mundo entero y tuvo como consecuencia el cierre de instituciones, comercios y espacios públicos, entre ellos la escuela.

En estos momentos jóvenes, familias y personas interesadas en el tema nos hemos dado a la tarea de producir y difundir espacios de reflexión e intercambio sobre otros aprendizajes posibles, podcast informativos, artículos de divulgación de nuestras experiencias, foros virtuales con familias que comparten sus testimonios, enlaces en vivo, folletos, infografías, bibliotecas virtuales y un sin fin de herramientas en todos los formatos posibles para aportar elementos a aquellas personas que de un día para otro están percibiendo lo que muchos y muchas veníamos afirmando: vivir sin escuelas es posible.

Por lo tanto, es momento de recopilar y seleccionar la información más pertinente que está surgiendo, para contrastarla con la producción teórica y académica existente y con ello tener un horizonte más claro de la desescolarización, pero eso será un tema para una investigación posterior.

Retomando el hilo de esta pesquisa, es necesario mencionar a lo largo de este tiempo de investigación y análisis se fue haciendo evidente que no hay una manera de llevar a cabo la desescolarización, no existe la posibilidad de restringir la desescolarización hacia una manera ideal de hacerlo, por el contrario, el ejercicio de desescolarizar la vida se traduce en procesos diversos.

De tal manera que, lo correcto no es hablar de desescolarización, sino de procesos de desescolarización, cada uno de ellos con la potencia de inspirar a otras familias y jóvenes a recorrer su propio camino, pero no de imponer ni dictaminar reglas o recetas para hacerlo. Y justamente este hallazgo fue un resultado importante de haber realizado una exhaustiva búsqueda

de referencias teóricas en la que se habla de la desescolarización como propuesta, pero al momento de explorar los caminos concretos de desescolarización de diversas familias, y de recorrer el propio, es que se hizo evidente que la desescolarización solo es posible en la diversidad de miradas y contextos, y por lo tanto, es un proceso plural.

Por esto es que la desescolarización se convierte en un horizonte particular que depende del contexto, de la familia, de la región que se habite y las posibilidades de cada persona.

Al elegir salir de las escuelas o nunca recurrir a ellas queda abierta la pregunta: ¿con quién se construye cuando no formas parte de una institución? En este punto emerge la invitación de retornar a la vida comunitaria para gestar y crear otras posibilidades de aprender y de vivir. Cada familia lo hace distinto, a su manera, pero todas ellas de una u otra forman parte de una red de personas en búsqueda de autonomía con distintos acentos, algunas se enfocan en el aprender, otras en el sanar, otras en la alimentación, en la economía o en la espiritualidad, pero todas ellas buscan lo mismo: caminos de autonomía.

La comunidad para cada una de las familias puede reflejarse en un espacio concreto o en espacios más lejanos e incluso virtuales, pero todas ellas hacen parte de ámbitos de comunidad como lo nombró Iván Illich, o de entramados comunitarios como lo nombra Raquel Gutierrez . Sin importar cómo lo llamen o cómo lo reconozcan, lo importante es que poco a poco se van tejiendo con otros y otras para sostener una vida sin instituciones.

De este ejercicio comunitario y político van surgiendo comunidades de aprendizaje, espacios de intercambio de saberes y conocimientos, tribus, grupos de Facebook, blogs compartidos,

colaboraciones para realizar materiales de difusión, en pocas palabras, se va regenerando el tejido social y sus propias formas de expresión.⁵⁷

Otra de las particularidades que vale el esfuerzo hacer notar es que las familias y jóvenes desescolarizados en general, y las familias entrevistadas en particular, transitan su ser individual (sean personas, parejas o familias) para convertirse en un nosotros. Es decir, son núcleos de personas que dejan de percibirse a sí mismas como entes aislados y desean romper ese cascarón para vincularse con otros y con otras, van reconociendo que a solas no es posible habitar una vida desescolarizada, por lo que se va tejiendo con otras personas, tanto para tener referencias de cómo se aprende sin escuelas, como para adquirir la confianza de que es posible, y por último, sumar sus esfuerzos, herramientas, saberes y conocimientos para fortalecer sus prácticas.

En un inicio, este hecho me llevó a pensar que la desescolarización es un proceso ciudadano, anclado a un territorio de grandes proporciones caracterizado principalmente por la desvinculación de sus habitantes, ya que las familias, jóvenes y personas con las que me he

⁵⁷ Como ejemplos notables se pueden rescatar diversos espacios de reflexión y acción que tomaron impulso a partir de la pandemia por Covid-19, ya que una de las principales acciones de prevención fue el cierre de las instituciones educativas, mismas que a la fecha no han podido desarrollar una estrategia eficaz para proporcionar sus servicios educativos a las infancias. Ante este panorama, espacios que promueven materiales sobre la posibilidad de no ir a la escuela para aprender han generado múltiples materiales para proporcionar información a aquellas familias que comenzaron a cuestionarse la función de las escuelas, especialmente en escenarios como los que estamos viviendo.

Pueden consultarse algunos de estos materiales en las siguientes ligas:

- Podcast acerca del proceso de educación en cada: Un té con Barbara y Ana Paulina - <http://anapaulinamaya.com/podcast/>
- Maratón de charlas “Qué significa EDUCAR SIN ESCUELA para mí, organizada por Priscila Salazar durante el confinamiento por la crisis sanitaria del coronavirus - https://www.youtube.com/watch?v=6wItDkb7Viw&feature=emb_title
- LivePodcast en el canal de YouTube de La Educación Prohibida en el que reflexionar sobre educación desde las perspectivas alternativas, radicales y emancipatorias - <https://www.youtube.com/watch?v=AjOP9LqOiC4>
- Círculo de Estudios e Intercambio de Experiencias “Hacia la construcción de otros aprendizajes posibles”, desde la Unitierra Oaxaca - <https://www.youtube.com/watch?v=gTnhZcAgY78>

vinculado a lo largo de estos 3 años de investigación y que se nombran desescolarizadas viven en ciudades.

En cambio, las personas y familias que tienen prácticas similares, pero que habitan en comunidades que se pueden nombrar como rurales⁵⁸, es decir, que viven en un territorio de menores proporciones y con procesos comunitarios tales como regirse bajo usos y costumbres, no se identifican con los procesos de desescolarización, ellos y ellas afirman que construyen su propia educación a la que catalogan como comunitaria, popular o libertaria.

Sin embargo, conversando con Gustavo Esteva pude reconocer que esta diferencia es más una barrera lingüística que un hecho, es decir, tanto en las ciudades como en las comunidades existen procesos comunitarios y procesos individuales, por lo que es recomendable enfocar la mirada en aquellas similitudes que nos permiten identificarnos y reconocernos como parte de la misma lucha: recuperar la autonomía para decidir qué, cómo, cuándo y dónde queremos aprender y hacerlo mediante procesos comunes.

Por otro lado, este proceso de investigación sobre la desescolarización me ha tejido con personas dedicadas a la reconstrucción de sus comunidades, a la creación de espacios de intercambio de productos y alimentos, a la conservación de sus lenguas originarias, a la promoción de una alimentación libre de tóxicos, a la construcción de ecotecnias, a la gestación de proyectos de aprendizajes en libertad, a la producción de remedios y prácticas de sanación, a la recuperación de semillas y prácticas agroecológicas.

58 Un caso de gran relevancia, y que ya se señaló en una nota al pie anterior, es el de la comunidad de Santa Catarina Lachatao, ubicado en la Sierra Norte de Oaxaca. Sus habitantes tomaron la decisión de asumir su propia educación al margen de la SEP y crearon el Centro Formativo Académico Comunitario Benne Záa (CEFAC), como un modelo alternativo, comunitario y autónomo respecto a las instituciones oficiales con el objetivo de desescolarizar y formar a jóvenes que miren el presente sin perder de vista el pasado. Más información sobre este proceso se puede consultar en las siguientes ligas: <http://unamanoalaeducacion.mx/> y <https://newsweekespanol.com/2017/02/el-pueblo-que-se-educ-a-si-mismo/>

Los saberes que se han puesto en juego en este tiempo me han dejado claro que más que aprender de ellos y ellas, estoy en un proceso de recuperar la memoria ancestral que el sistema mundo moderno intenta que perdamos para hacernos dependientes e incapaces de aprender, alimentarnos, sanar y vivir sin instituciones, pero son muchas las personas que están construyendo alternativas de todo tipo.

Y es en estos espacios en los cuales van brotando experiencias que re-imaginan la vida y la construyen desde perspectivas más plurales y menos universales, sin estructuras predeterminadas para dar paso a la elaboración conjunta y cotidiana, con la participación de quienes hacen parte de esos lugares y no de expertos lejanos a esas realidades. Es decir, son espacios autónomos en los cuales se pueden compartir aprendizajes desde la horizontalidad y no por ello están exentos de retos, pero hay margen para ir resolviendo las dificultades.

Por lo tanto, tal y como lo comparte en diferentes foros Esteva, esto invita a trascender la mirada hegemónica que se tiene de la educación, como un servicio escaso que debe ser consumido en grandes cantidades para garantizar un relativo éxito y bienestar. Dejando abierta la posibilidad a recuperar el verbo aprender que se traduce en una capacidad natural de aprender que hace parte de la vida toda.

Es así que las familias que estamos inmersas en procesos de desescolarización al mismo tiempo hacemos parte de una crianza mutua, dejamos de ser educadores o maestros y pasamos a ser personas que habitamos un espacio determinado, en el que, independientemente de la edad y la condición, podemos contribuir a la construcción de los espacios que deseamos vivir.

Por último, deseo compartir que en este momento no tengo un panorama claro sobre lo que este momento coyuntural significa para la desescolarización, al iniciar esta investigación nunca

imaginé que experimentaría la vida sin escuela a la par que el mundo entero. Pero esto solo significa que la pertinencia sobre el tema es de gran relevancia y más investigaciones sobre este contenido y con diversidad de enfoques metodológicos son necesarias ahora más nunca, ya que las opciones y alternativas a la escuela se han convertido en asunto urgente a nivel mundial.

6.1.- Recomendaciones para estudios posteriores

- El tema de la desescolarización puede y debe ser analizado desde la perspectiva de género, ya que es evidente que en la mayor parte de las familias son las mujeres madres las que asumen un rol principal en el sostén de esta decisión, sin embargo, los hombre padres están jugando un rol no convencional que los acerca al papel de nuevas masculinidades. Por lo tanto, para futuros planteamiento se recomienda abordar el rol de mujeres y hombres en la desescolarización.
- La variable de clase social fue excluida de este estudio, por lo que es posible abordarse en futuras investigaciones. Existe un mito acerca de que solo personas con una economía privilegiada pueden hacer parte de espacios desescolarizados, sin embargo, las entrevistas realizadas en esta tesis y la experiencia concreta indican que las principales motivaciones no se fundamentan en la abundancia de recursos materiales. Sería de gran utilidad emplear esta variable para identificar su relevancia.
- La pandemia que estamos atravesando trasformo el panorama global acerca de la pertinencia de la escuela, como nunca antes esta institución esta tambaleando y se recomienda

abordar sus consecuencias y repercusiones en la decisión de las personas para prescindir de ella para aprender.

Bibliografía

Almeida, E., & Sánchez, M. (2014) Comunidad: Interacción, Conflicto y Utopía. La construcción del tejido social. México: Universidad Iberoamericana Puebla-Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Alonso, A. S. (2013). *Repensar los movimientos sociales*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. México, D.F.: Publicaciones del la Casa Chata.

Arrighi, G., Hopkins, T. K., & Wallerstein, I. (1999). *Movimientos antisistémicos* (Vol.1). Ediciones Akal.

Ascher, F. (2004). El surgimiento de la sociedad hipertexto. *Revista Magistralis*. Vol, 12, No. 24. Pp. 49-59.

Bader, E. (2018). Increasing Numbers of US Parents Are Choosing to “Unschool” Their Kids. Recuperado de: <http://www.truth-out.org/news/item/42958-increasing-numbers-of-us-parents-are-choosing-to-unschool-their-kids>

Bardolet, A. T. (2003). Los silencios y las palabras de Iván Illich, *Cuadernos de pedagogía*, (323), 81-83.

Bartra, A. (1991). Pros, contras y segues de la ‘apropiación del proceso productivo’. *Los nuevos sujetos del desarrollo rural*. (pp.3-22)

Baschet, J. (2017). Podemos gobernarnos nosotros mismos. La autonomía, una política sin el Estado. Chiapas, Cidici-Unitierra. En: https://radiozapatista.org/wp-content/uploads/2018/02/JeromeBaschet_Autonomia.pdf.

Blanco, C- (2010). La vigilancia epistemológica en Ciencias Sociales: un compromiso ineludible. Reflexiones desde la sociología del conocimiento de Pierre Bourdieu. En *Primer simposio internacional interdisciplinario Aduanas del Conocimiento. La traducción y la constitución del Centenario y el Bicentenario*.

Bertely, B. M. (2000). Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. *Maestros y enseñanza*.

Brimi, H. (2005). The influence of cultural capital on twenty-first century secondary school literature curricula. *Electronic Journal of Sociology, ISSN 1198, 3655*.

Burkhart, E. (2012). De la economía a la amistad. Esteva, G. (comp.) Repensar el mundo con Iván Illich. Guadalajara: Taller editorial La Casa del Mago.

Carreño, M. (2017), Desescolarizar la vida. Iván Illich y la crítica de las instituciones educativas. En *Historia y Memoria de la Educación* No. 5, 2017 Pp. 561-566.

Carretero, J. L. (2012). La situación actual: posibilidades y propuestas. Madrid. En: www.trasversales.net

Castillo, L. (2013). Cuarenta años después, ¿La escuela ha muerto?. *Revista Ibero-Americana de Estudios en Educación*, V.8, No. 1, enero/marzo. Pp. 96, 106.

Castells, M. (2000). La era de la información. Vol. I: La sociedad Red. México, D.F.: Siglo XXI

Castells, M. (2011). Prefacio: “Autocomunicación de masas y movimientos sociales en la era del internet.” Manuel Casatells (UOC y University of California, Los Angeles). *Anuario del conflicto social*, 1(1).

Ceceña, A. (2013). Subvertir la modernidad para *vivir bien* (o de las posibles salidas de la crisis civilizatoria. En Ornelas, B., Ceceña, A., Esteva, G., & Holloway, J. (Coord.), *Crisis civilizatoria y superación del capitalismo*. (91-128). México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Económicas.

De Angelis, M. (2003). Reflexiones sobre alternativas, espacios comunales y comunidades o construir un mundo nuevo desde abajo. *Bajo el volcán*, 3(6), (pp.143-167)

De la Cuesta-Benhumea, C.(2011). La reflexividad: un asunto crítico en la investigación cualitativa. *Enfermería Clínica*, 21(3),(pp.163-167)

De Sousa Santos, B. (2001). Los nuevos movimientos sociales. *OSAL: Observatorio Social de América Latina*, (5), (pp.177-188)

De Sousa Santos, B. (2009). Una epistemología del sur: la reinversión del conocimientos y la emancipación social. Ciudad de Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

- Dodd, S. (2019). *Big Book of Unschooling*. Canada: Forever Curious Press.
- Doin, C. G., & Martínez, S. (2019). Desescolarización: una alternativa ancestral que irrumpe en la multidiversidad moderna. En *Monié, C., & Roja, C. (Comp.). Más allá de la escuela. Historias de aprendizaje libre*. (Pp.66-84). México: Vivioteca Diente de León.
- Drawog, AN. (2014). Crecer en libertad. De certezas, terremoto y miga de pan, ¿Desarrollar o arrollar? Notas sobre el aprendizaje autónomo desde la complacencia. Ponencia de apertura al *4o Congreso Internacional sobre Educación sin Escuela, Autoaprendizaje Colaborativo, Educación en Familia y Modelos de Escuelas Flexibles*, en la Universidad de Colombia.
- Durán. R. F. (2011). EL ANTROPOCENO. La expansión del capitalismo global choca con la biosfera. Barcelona: Virus editorial
- El Rebozo. (2012). Los tiempos del CIDOC. Esteva, G. (comp.) *Repensar el mundo con Iván Illich*. Guadalajara: Taller editorial La Casa del Mago.
- Escobar, A. (2012). *La imaginación disidente*. En *Esteva, G. (comp.) Repensar el mundo con Iván Illich*. (pp.63-68) Guadalajara: Taller editorial La Casa del Mago.
- Endara, G. (2017). Hábitats justos, diversos y sustentables. Contribuciones ciudadanas para solucionar desafíos urbanos. Quito, Ecuador: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Esteva, G., Prakash, M., Stuchul, D. (2004) From a Pedagogy for Liberation to Liberation From Pedagogy. en Bowers, C. A. (Ed.) *Re-thinking Freire: Globalization and the environmental crisis*. Routledge.
- Esteva, G. (2012) (Coord.) *Repensar el mundo con Iván Illich*. Guadalajara, Jalisco, México: Taller editorial La Casa del Mago.
- Esteva, G. (2013). Hora de actuar. Más allá del capitalismo y del patriarcado. (Fragmento) Argentina: Libritos Caranday.
- Esteva, G. (2014). La libertad de aprender. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol.28, NO. 2, mayo-agosto. Pp. 39-50.
- Esteva, G. (2016). Para sentipensar la comunalidad. *Bajo el volcán*, (23).

- Exeni, C. (2015). Homeschooling y Educación a Distancia para la Infancia. *Cuadernos de Educación*, Año XIII (13). Pp. 1-12.
- Farenga, P. (1998). Homeschooling: Creating Alternatives to Education. *Bulleting of Science, Technology & Society*. Año 18, No. 2. Pp. 127-133.
- Fernández, G. (2012). Las teorías de la desescolarización. *Obtenida el*, (10).
- Fernández, M. (2005). Nombrar lo innombrable, o lo difícil que resulta criticar el poder profesional - Desde la profesión (A propósito de Iván Illich). En *ETD- Educación Temática Digital*, Campinas, No. 6, v, 2. Pp. 128-136, junio 2005.
- Focault, M. (2003). Hay que defender la sociedad. Curso del Collège de France (1975-1976). Madrid: Ediciones Akal.
- Gadea, C. A. (2004). Acciones colectivas y modernidad global: el movimiento neozapatista. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Gómez-Calcerrada, J. L. F., Zaldívar, J. I., & Olmeda, G. J. (2016). John Dewey y las teorías de la desescolarización ayer y hoy. In *Democracia y educación en la formación docente* (pp.82-86). Universidad de Vic-Universitat Central de Catalunya.
- Goodman, P. (1960). *Growing up absurd: problems of youth in the organized society*. New York: Vintage Books.
- Goodman, P. (1962). *The community of scholars*. New York: Random House.
- Goodman, P. (1973). *Ensayos utópicos y propuestas prácticas*. Barcelona: Península.
- Goodman, P. (1976). *La nueva reforma: un nuevo manifiesto anarquista*. Barcelona: Kairós. Gray, P. (2013). *Libres para aprender*. México: Paidós.
- Gutiérrez, R. et al. (2011). Palabras para tejernos resistir y transformar. Oaxaca/Puebla: Pez en el Árbol.
- Gutiérrez, R. (2017). Horizontes comunitario-populares. Producción de lo común más allá de las políticas estado-céntricas. Madrid: Traficantes de sueños.
- Hart, I. (2001). Deschooling and the Web: Ivan Illich 30 Years On. *International Council for*

Education Media en: <http://www.tandf.co.uk/journals>.

Hern, M. (2010). *Everywhere all the time: A new de schooling reader*. Canada: AK Press. Holloway, J.

(2002). *Cambiar el mundo sin tomar el poder*. Madrid: El Viejo Topo

Holt, J. (1976a). *Instead of education: ways to help people do things better*. New York: Dutton. Holt, J.

(1976b). *Libertad y algo más: ¿hacia la desescolarización de la sociedad?*. El Ateneo. Holowchak, M. A.

(2010). Paul Goodman redux: education as apprenticed anarchism. *Ethics and*

Education, 5(3), 217-232.

Honneth, A. (2007). Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento. Buenos Aires: Katz

Editores.

Hornedo, B. (2019). *El rebelde Iván Illich*. Guadalajara, Jalisco, México: Taller editorial La Casa del

Mago.

Illich, I. (1971a). *La sociedad desescolarizada*. Barral Editores.

Illich, I. (1971b). After Deschooling, What?. *Social Policy*, 2(3), 5-13.

Illich, I. (1971c). The Alternative to Schooling. *Saturday Review*, (25), 54.

Illich, I. (1974). Alternativas.

Illich, I. (1978). *Toward a history of needs*. Berkeley, CA: Heyday Books.

Illich, I. (1995). En Hern, M. (ed). *Deschooling Our Lives*. New Society Publishers.

Illich, I. (2006a). En Borremas, V.; Robert, J. (rev.) *Obras Reunidas*, vol, I. México: Fondo de Cultura Económica.

Illich, I. (2006b). En Borremas, V.; Robert, J. (rev.) *Obras Reunidas*, vol, II México: Fondo de Cultura Económica.

Irizarry, R. (2009). Everett Reimer, de la ingeniería social en Puerto Rico a la reconstrucción y la utopía. *La Torre: Revista de la Universidad de Puerto Rico*, año14, No.53-54; julio-diciembre. Pp. 261-278.

Ishishawa, J. (2012). La construcción comunitaria del ser. En *Esteve, G. (comp.) Repensar el mundo con Iván Illich*. (pp.) Guadalajara: Taller editorial La Casa del Mago.

Isod, L. (2019). Una impugnación a los encierros. En Monié, C., & Roja, C. (Comp.). Más allá de la escuela. Historias de aprendizaje libre. (pp.53-60). México: VIVIOTECA DIENTE DE LEÓN.

Jain, M. (2013) Deschooling the world. *You Blog*. Recuperado de: <http://monkblogs.blogspot.com/2013/01/manish-jain-deschooling-world.html>

Jofré, R. & Zaldívar, J. (2016). La crítica tardía de Iván Illich a la sociedad desescolarizada: “estaba ladrando al árbol equivocado”. En *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, Año 3, No. 3, Febrero 2016 Pp. 65-81.

Kaminsky, J. (2006). Paul Goodman, 30 Years Later: Growing Up Absurd; Compulsory Mis-education, and The Community of Schoolar; and The New Reformation - A Retrospective. *Theachers College Record*, 108(7), July 2006. Pp. 1339-1361.

Laborda, Y. (s/a). Crianza Consciente. Aprendizaje Autónomo. Argentina: Libritos Caranday.

Laborda, Y. (2017). *Dar voz al niño. Ser los padres que nuestros hijos necesitan*. Madrid: España.

Lepri, J. (2012). La peur en éducation. Recuperado de: http://www.meirieu.com/ECHANGES/lepri_peur.pdf

Luna, A. G. (2013) La bicicleta de Iván Illich»¿ Alternativas EN la educación o alternativa radical A LA educación?.

Martin, D. (2016). Radical Unschooling. Una revolución ha comenzado. México: Ultradigital Press S.A. de C.V.

Majluf, S. (2019). Aprender viviendo. Relato de una maestra desescolarizada. En *Monié, C., & Roja, C. (Comp.). Más allá de la escuela. Historias de aprendizaje libre. (pp.101-117)*. México: VIVIOTECA DIENTE DE LEÓN.

Medina, H. A. (2007). La memoria negada de la ciudad de México: sus pueblos originarios. México, D.F.: UACM-UNAM-UAM.

Miller, A. (1985). Por tu propio bien. Barcelona: TusQuets.

Monié, C., & Roja, C. (Comp.) (2019). Más allá de la escuela. Historias de aprendizaje libre. México: VIVIOTECA DIENTE DE LEÓN.

- Morales, S., & Magistris, G. (2018). *Niñez en movimiento. Del Adultocentrismo a la emancipación*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Morales, S., & Magistris, G. (2018). Hacia un paradigma otro: niñxs como sujetxs políticxs co-protagonistas de la transformación social. En *Morales, S., & Magistris, G. Niñez en movimiento. Del Adultocentrismo a la emancipación*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Moreno, A. & Suárez, C. (2010). Las comunidades virtuales como nuevas formas de relación social: Elementos para el análisis. *Especulo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero43/covirtual.com>
- Muñoz, C.C. (2009). Complejidad, caos y educación. *Plumilla Educativa*, 6(1), 11-26.
- Muñoz, C.C. (2014). La propensión a aprender entrampada por la escolarización. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 1(1), 22-42.
- Nassif, R. (1984). *El sistema educativo en América Latina*. Buenos Aires: UNESCO/CEPAL/PNUD/Kapelusz.
- Navarro. M. L. (2016). La producción de lo común en la ciudad: experiencias de autonomía urbana. En Street, S. (Coord.). *Con ojos bien abiertos: ante el despojo, rehabilitemos lo común (un encuentro de colectivos a propósito de Iván Illich)*. (pp.95-120) Cátedra Interinstitucional Universidad de Guadalajara-CIESAS-Jorge Alonso.
- Ocampo, A. (2018). Comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: constelaciones, movimientos, encuentros y plasticidades. En *Aldo Ocampo y CELEI Cuadernos de Educación Inclusiva Vol. II. Formación de Maestros e Investigadores para la Educación I*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación I.
- Ornelas Bernal, R., Bartra, A., Ceceña Martorella, A. E., Esteva, G., & Holloway, J. (2013). *Crisis civilizatoria y superación del capitalismo*. Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Económicas.
- Quiroz, A., Velásquez, A., García, B. & González, S. (sin año). *Técnicas Interactivas para la Investigación Social Cualitativa*. Colombia: Aprende en línea, Plataforma académica para pregrado y

posgrado. Recuperado de: http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/101098/mod_resource/content/0/tecnicas_interactivas1.pdf

Quitana, C. M. (2019). Valentina. En Monié, C., & Roja, C. (Comp.). Más allá de la escuela. Historias de aprendizaje libre. (pp.21-26). México: Vivioteca Diente de León.

Ranciére, J. (2003). El maestro ignorante. Barcelona: LAERTES.

Reimer, E. (1973). *La escuela ha muerto: alternativas de educación*. Barcelona: Barral.

Rengifo, G. (2012). El yachaq universal. Esteva, G. (comp.) Repensar el mundo con Iván Illich. Guadalajara: Taller editorial La Casa del Mago.

Ricci, C. (2011). Unschooling and the Willed Curriculum. *Encounter*, Vol. 24 (3). Pp. 45-48.

Robert, J. (2012) Un filósofo y pensador radical en Cuernavaca. En *Esteva, G. (comp.) Repensar el mundo con Iván Illich*. (pp.171-199) Guadalajara: Taller editorial La Casa del Mago.

Rubio, E. (2019) Más filosofía y menos educación. *Julio Astillero. Periodismo con credibilidad*. Recuperado de: <https://julioastillero.com/mas-filosofia-y-menos-educacion-autora-emma-rubio/>

Rodrigáñez B. C., & Cachafeiro, V. A. (2007). La represión del deseo materno y la génesis del estado de sumisión inconsciente.

Sanders, B., & Illich, I. (1988). ABC-Alphabetization of the Popular Mind. Marion Boyars Publishers Limited.

Sánchez, I. (2019). Al margen de la escuela y el Estado: la experiencia colectiva. En *Monié, C., & Roja, C. (Comp.). Más allá de la escuela. Historias de aprendizaje libre*. (pp.91-98). México: Vivioteca Diente de León.

Sawaia, B. B. (2002). Comunidade: A apropiação científica de um conceito tão antigo quanto a humanidade. In Regina H. De Freitas (org.) *Psicología Social Comunitaria*. 8o ed. (35-53) Petrópolis: Editora Vozes.

Shanin, T. (2012) Un hombre para todos los tiempos. En *Esteva, G. (comp.) Repensar el mundo con Iván Illich*. (pp.201-220) Guadalajara: Taller editorial La Casa del Mago.

- Sicilia, J., & Robert, J. (2001). Iván Illich. *Letras libres*, 3(27), 76-78.
- Stern, A. (2013). *Yo nunca fui a la escuela*. España: Litera Libros.
- Stern, A., González, C. (s/a). *Juego Libre*. Argentina: Libritos Caranday.
- Thomaz, A. (2019). ¡La desescolarización no es una solución!. En *Monié, C., & Roja, C. (Comp.). Más allá de la escuela. Historias de aprendizaje libre*. (pp.205-214). México: Vivioteca Diente de León.
- Torres, A. (2001). Conocer desde los márgenes: alcances, limitaciones y potencialidades de la investigación socioeducativa. En *V Encuentro Nacional de Investigadores*. Medellín, Colombia.
- Touraine, A. (2010). *Après la crise*. Paris: Seuil.
- Valenzuela-Aguilera, A. (2008). Ivan Illich: True Learning and the Leisure Pursuit of Free People. *Radical History Review*, Issue 102. Pp. 15-17.
- Vera, H. R. (2012). La construcción colectiva del saber. En *Esteve, G. (comp.) Repensar el mundo con Iván Illich*. (pp. 77-98) Guadalajara: Taller editorial La Casa del Mago.
- Wallerstein, I. (2001). El Eurocentrismo y sus Avataes: Los Dilemas de la Ciencia Social. En Mignolo, W. (comp.). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Argentina: Ediciones del signo.
- Walsh, C. (2003). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En *Walsh, C., Mignolo, W., García, A. Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Argentina: Ediciones del signo.
- Wievorka, M. (2007). Identidades, desigualdades y globalización. En *Sánchez, M. E. (Coord.) Identidades, globalización e inequidad*. Puebla, Puebla: UIA Puebla-ITESO-UIA León.
- Zaldívar, J. (2012). Las teorías de la desescolarización. Cuarenta años de perspectiva histórica. *Historia social y de la educación*, Vol. 1(1). Pp. 28-57.
- Zaldívar, J. (2013). Paulo Freire y John Holt: de la educación liberadora a la libertad más allá de la educación. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*. No. 21, (gener-juy, 2013) Pp. 13-35.

Zaldívar, J. (2014). Iván Illich y la crítica a las instituciones educativas: Historia y Actualidad. Pp. 37-54. En Hernández J.; Quintano, J.; Ortega, S. (coords.). *Educación y Utopía. Ensayos y Estudios*. Salamanca: FahrenHause.

Zaldívar, J.; Laudo, X. (2017). Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo XXI. *Educación XXI*, 20(1), Pp. 37-56.

Zanchetta, A. (2012) Un pensamiento en tiempos de crisis. Esteva, G. (comp.) Repensar el mundo con Iván Illich. Guadalajara: Taller editorial La Casa del Mago.

Zibechi, R. (2009). “Los movimientos, portadores del mundo nuevo”. *La Jornada*, México, 16 de enero. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2009/01/16/index.php?section=opinion&article=021a1pol>

Zibechi, R. (2015). Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias. Ediciones desde abajo.

Zibechi, R. (2017). Movimientos sociales en America Latina. El “mundo otro” en movimiento.

Zibechi, R. (2019a). Los movimientos sociales como espacios educativos. En Monié, C., & Roja, C. (Comp.). Más allá de la escuela. Historias de aprendizaje libre. (Pp.139-148). México: Vivioteca Diente de León.

Zibechi, R. (2019b). Movimientos antisistémicos, entre el fin del ciclo progresista y el auge de las nuevas derechas. *Viento sur: Por una izquierda alternativa*, (164), 44-51.

Zuluaga, A. P. M. (2019). Educando en familia a cuatro hijos, diez años después. En Monié, C., & Roja, C. (Comp.). Más allá de la escuela. Historias de aprendizaje libre. (pp.27-40). México: Vivioteca Diente de León.

Zuñiga, J. (2003). Iván Illich: Hacia una desescolarización. *Educare* No. IV. Pp. 47-60.