

SENTIDOS, SIGNIFICADOS Y VIVENCIAS FAMILIARES DE LA ALTERNATIVA A LA ESCUELA TRADICIONAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

Purposes, Meanings and Family Experiences of the Alternative Traditional School in Childhood Education

 Diana Amber¹
damber@ujaen.es

 Manuel Morales-Valero²
mmoralesvalero@uma.es

¹ Universidad de Jaén, España

² Universidad de Málaga, España

Recibido: 14/03/2021
Revisado: 08/05/2021
Aprobado: 16/08/2021
Publicado: 15/01/2022



Esta obra está bajo la licencia de Creative Commons Reconocimiento-Noncomercial-SinObrasDerivadas 4.0 Internacional.

ISSN (impreso): 2636-2139
ISSN (en línea): 2636-2147
Sitio web: <https://revistas.isfodosu.edu.do/recie>

Resumen

La educación formal en las actuales sociedades líquidas se encuentra en crisis toda vez que sus fines son puestos en entredicho por grupos de población que mantienen vivos los postulados de las teorías de la desescolarización de los años 60 y 70. Esto suele ser más acuciante en la etapa de Educación Infantil en la que, en el contexto español, existe una gran diversidad de proyectos de educación alternativos. Su estudio supone una fuente de inspiración y aprendizaje para promover procesos de transformación y mejora en otros ámbitos, formales o no formales. Así, el objetivo principal de esta investigación es comprender las vivencias de escuela que este modelo pedagógico propicia en las familias de los niños y niñas que participan en él, identificando sus sentidos y significados. Para ello se realiza un estudio de caso múltiple desde un diseño cualitativo híbrido con un enfoque biográfico-narrativo. Como principales resultados se identifican siete ejes en torno a los cuales se articula la experiencia de las familias: espacio de diálogo, proyecto vivo, fuente de confianza, aprendizaje, asociación, familia y nueva oportunidad. Como principal conclusión se destaca que, para las familias, el proyecto educativo en el que participan es mucho más que una escuela para sus hijos: este proyecto es vivido desde el plano personal como un espacio de expresión y diálogo, como una comunidad de ayuda mutua en la que confiar y de la cual aprender, casi como una gran familia.

Palabras clave: educación alternativa, educación de la primera infancia, familia, teoría de la educación.

Abstract

Formal education in today's liquid societies is in crisis since its aims are challenged by population groups that keep alive the postulates of the unschooling theories of the 60s and 70s. This tends to be more pressing in the stage of early childhood education where, in the Spanish context, there is a great diversity of alternative education projects. Its study is a source of inspiration and learning to promote transformation and improvement processes in other areas, formal or non-formal. Thus, the main objective of this research is to understand the school experiences that this pedagogical model fosters in the families of the children who participate in it, identifying their purposes and meanings. For this, a multiple case study is carried out from a hybrid qualitative design with a biographical-narrative approach. As main results, seven axes are identified around which the experience of families is articulated: space for dialogue, live project, source of trust, learning, association, family and new opportunity. The main conclusion is that, for families, the educational project in which they participate is much more than a school for their children: this project is lived from the personal level as a space for expression and dialogue, as a community of mutual aid in which to trust and from whom to learn, almost like a big family.

Keywords: alternative education, early childhood education, family, educational theory.

1. Justificación

El escenario de la escuela como contexto educativo formal se encuentra en estado de crisis. Sus fines son cada vez más cuestionados y sus promesas para alcanzar una mejor posición social se diluyen y son puestas en entredicho por ciertos grupos sociales que podemos denominar desescolarizadores y que, como tales, utilizan determinadas prácticas como el *homeschooling* (o la educación en casa) o la participación (o incluso creación) de proyectos de educación alternativos a los sistemas educativos estatales en lo metodológico y en lo organizativo, normalmente autogestionados y autofinanciados de forma privada. Estos grupos, no obstante, realizan una crítica profunda no a la educación en sí misma, sino a los procesos de enseñanza-aprendizaje institucionalizados, sobre todo en los primeros años, es decir, en la etapa de Educación Infantil y Primaria, aunque también en la Educación Secundaria. Así, se cuestiona la necesidad de la institucionalización educativa dirigida a la infancia y la adolescencia, mientras que el periodo universitario no es discutido en el mismo sentido. En este contexto, la propia función de custodia y el hecho de contar con un público cautivo son las dos razones principales que, para algunos, permiten que la institución escolar sobreviva en un mundo cada vez más cambiante (Fernández, 2016).

Por otro lado, las actuales sociedades de la información y la comunicación se convierten en el contexto idóneo en el que los distintos escenarios clásicos en los que se producen los procesos de enseñanza-aprendizaje se entremezclan y diluyen en una amalgama de propuestas tales como la educación expandida, el conectivismo, el procomún y los aprendizajes ubicuos o invisibles (Díez-Gutiérrez & Díaz-Nafría, 2018; Igelmo & Laudo, 2017; Uribe, 2017). De alguna forma, el reconocimiento de esta diversidad, o ecología, de ámbitos de aprendizaje sugiere que una cosa es aprender, e incluso educar, y otra bien distinta, institucionalizar con tal pretensión. De este modo, esta crisis a la que hacemos mención no es más que una crisis de la institución (Fernández, 2016) debida a las actuales sociedades líquidas en las que los límites de las instituciones clásicas tienden a difuminarse,

en buena parte, gracias a la revolución tecnológica de las últimas décadas. De ahí que algunos autores utilicen el concepto *extitución* para referirse a este hecho (Tirado & Domènech, 2001).

De este modo, si contamos con una población con un capital cultural cada vez mayor, aunque no necesariamente económico, capaz de transitar libremente entre los distintos escenarios de aprendizaje emergentes y que, a su vez, cuestiona los supuestos beneficios de la educación institucionalizada y sus productos, los títulos escolares, nos encontramos con la “tormenta perfecta” para la reaparición de los movimientos desescolarizadores.

Cuando hablamos de teorías desescolarizadoras, nos estamos refiriendo a aquel “conjunto de críticas, hipótesis y alternativas expuestas en relación con el desempeño político, social, cultural y pedagógico de las instituciones educativas en la década de 1960 y 1970” (Igelmo & Laudo, 2017, p. 40). En la actual sociedad líquida (Bauman, 2012), estas teorías han sido reconceptualizadas en lo que ha venido denominándose *pedagogías líquidas y ligeras* (Igelmo & Laudo, 2017; Igelmo & Quiroga, 2018; Laudo, 2015) en tanto pedagogías que rechazan la prescripción de contenidos, las prácticas educativas reproductoras de la sociedad y la necesidad de contar con un docente para transmitir la información de forma unidireccional. De este modo, buscan convertir al alumnado en el protagonista de su aprendizaje.

De una forma u otra, podemos decir que aquellos grupos sociales que comparten las anteriores premisas participan de un mismo *imaginario social*, es decir, “imaginan su existencia social, el tipo de relaciones que mantienen unas con otras, el tipo de cosas que ocurren entre ellas, las expectativas que se cumplen habitualmente y las imágenes e ideas normativas más profundas que subyacen a estas expectativas” (Taylor, 2002, p. 107). A su vez, participan de una “concepción colectiva [*common understanding*] que hace posibles las prácticas comunes y un sentimiento ampliamente compartido de legitimidad” (Taylor, 2006, p. 37), sustentado por una “matriz simbólica central” de significados en torno a la cual se organiza

la experiencia social (Castoriadis, 1983) o, dicho de otra forma, participan del mismo *habitus* (Bourdieu, 1991) en tanto modelo identitario de índole socio-cultural asociado a una determinada clase social.

No obstante, más allá de las anteriores consideraciones teóricas, bien es verdad que la etapa de Educación Infantil en España ha alcanzado prácticamente su grado de saturación, sobre todo en su segundo ciclo, de 3 a 6 años. Si bien esta etapa se ocupa de la educación de la población de entre 0 y 6 años, su escolarización es progresiva y escalonada en el primer ciclo, de 0 a 3 años, para alcanzar dicha universalidad en el tramo de 3 a 6 años (Consejería de Educación y Deporte. Junta de Andalucía, 2019; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018). De hecho, mientras la financiación del primer ciclo no está cubierta en su totalidad por el Estado español, siendo su provisión básicamente privada, el segundo sí que lo está, encontrándose dentro de la red estatal de centros. No obstante, la característica fundamental de la etapa de Educación Infantil es su no obligatoriedad. De este modo, cualquier niño o niña que no se encuentre escolarizado en el sistema educativo ordinario en dicha etapa no estaría incurriendo en ninguna ilegalidad, mientras que si lo hiciese después de los 6 años, edad en que comienza la Educación Primaria obligatoria, sí. De hecho, existe un punto de inflexión a los 6 años, edad en la que muchos padres y madres desisten de su tendencia desescolarizadora e incorporan a sus hijos e hijas a la escuela ordinaria por las posibles consecuencias legales que pudiese tener su decisión. De un modo u otro, estas circunstancias conllevan a que la Educación Infantil se convierta en el contexto perfecto para que todas aquellas familias que tienen alguna reticencia, más o menos argumentada, sobre la escolarización de sus descendientes en el sistema ordinario puedan experimentar con la escolarización en proyectos de educación alternativos. Aunque el término “pedagogías alternativas” abarca numerosas teorías que suponen de facto una crítica a las metodologías no paidocéntricas, pudiendo ser incluso un término algo confuso, podemos decir que engloba, a grandes rasgos, todos aquellos modelos pedagógicos inspirados en lo que

supuso el movimiento de la Escuela Nueva a finales del siglo XIX en Europa (Díaz, 2019).

Esto quiere decir que, aunque no se disponga de datos acerca del grado de implantación de proyectos educativos que puedan calificarse como alternativos —más allá de algún recopilatorio no oficial, aunque con bastante reconocimiento dentro del movimiento español de los proyectos de educación alternativa como lo es la red *ludus.org*— (Ludus, 2021), su presencia estadística no deja de ser residual, aunque su importancia cualitativa para la innovación educativa justifique la pertinencia de su estudio.

De este modo, el objetivo de esta investigación es el de comprender las vivencias de escuela que un modelo pedagógico alternativo concreto propicia en las familias de los niños y niñas que participan en él. Para ello, se analizan los sentidos y significados que esta alternativa a la escuela tradicional tiene para los padres y madres que forman parte del proyecto en el que se centra este estudio. Así, la principal aportación de este trabajo consiste en visibilizar la realidad educativa de un proyecto alternativo de provisión de Educación Infantil desde la óptica de la vivencia familiar en primera persona: cómo viven el proyecto, qué experimentan, qué sienten como parte integrante de su comunidad educativa.

El proyecto educativo alternativo al que nos referimos está concebido como una asociación eco-educativa. Su finalidad es el desarrollo de las personas en un espacio de crecimiento respetuoso, como se indica en su Documento de Organización y Funcionamiento del Espacio, para el curso 2019-2020. Se encuentra situado en un municipio de la provincia de Granada (España) y está dirigido a la educación de la infancia para el tramo de 3 a 6 años. No desvelamos su localización exacta ni su denominación a petición expresa del equipo directivo del centro que prefería mantener el anonimato. No obstante, sus instalaciones se sitúan en un enclave natural, a las afueras del centro urbano, por lo que su ubicación permite a los usuarios estar en contacto directo con la naturaleza. Con influencia montessoriana y apoyadas en los principios de la pedagogía de Rebeca Wild

(2004, 2012), las notas fundamentales que caracterizan a esta propuesta de línea paidocéntrica son la pedagogía libre, la no directividad, la autorregulación y la autonomía. Se busca el respeto hacia la infancia, a sus ritmos e intereses, así como el crecimiento en libertad, siendo esta una ideología compartida con otras escuelas alternativas (Benítez & Martín, 2014). Destaca también su fuerte relación con la naturaleza y el medio natural, concediendo gran importancia al entorno y a los espacios exteriores, característica común con las escuelas al aire libre y abiertas a la naturaleza (Abelleira, 2017; Sensat, 2020). Asimismo, se valora el compromiso pedagógico y comunitario de las familias integrantes, como pieza fundamental del funcionamiento y sentido de las escuelas alternativas (Díaz, 2019; García, 2017).

2. Método

Desde un diseño metodológico híbrido centrado en lo cualitativo (QUAL + quan) (Johnson & Onwuegbuzie, 2004), con un enfoque biográfico-narrativo

(Bolívar & Domingo, 2019), se realiza un estudio de caso múltiple (Stake, 2013) caracterizado por el análisis de un grupo de personas a fin de comprender un fenómeno concreto, siendo el propio grupo el sujeto de estudio (Bolívar, 2012). El planteamiento de investigación de corte biográfico-narrativo permite el acercamiento a la realidad social que envuelve a los sujetos en su plano contextual (Bertaux, 2003). Los relatos paralelos generados en un mismo contexto a partir de las historias individuales hacen emerger los sentidos y significados que las familias atribuyen al proyecto educativo en el que participan.

Mediante un proceso de bola de nieve (Ruiz-Olabuénaga, 2012), facilitado por la colaboración del equipo directivo, fueron seleccionados los 24 padres y madres que conforman la muestra. Entre los informantes hay al menos un representante de cada familia implicada en el centro durante la fase de recogida de datos del estudio. En la Tabla 1 se recogen las características generales de los informantes, atendiendo al sexo, nivel de estudios y formación pedagógica de los mismos.

Tabla 1. Descripción de los informantes

Seudónimo	Sexo	Nivel de estudios	Formación pedagógica
Acacia	Mujer	Educación Superior	No
Álamo	Hombre	Educación Superior	Sí
Aralia	Mujer	Educación Superior	Sí
Areca	Mujer	Educación Superior	Sí
Caoba	Mujer	Educación Secundaria	No
Cedro	Hombre	Educación Superior	No
Dombeya	Mujer	Educación Superior	Sí
Ébano	Hombre	Educación Superior	Sí
Encina	Mujer	Educación Básica	No
Haya	Mujer	Educación Básica	No
Kentia	Mujer	Educación Superior	Sí
Koa	Mujer	Educación Superior	Sí
Laurel	Hombre	Educación Superior	No
Melia	Mujer	Educación Secundaria	No
Morinda	Mujer	Educación Superior	Sí
Nogal	Hombre	Educación Superior	Sí

Seudónimo	Sexo	Nivel de estudios	Formación pedagógica
Olivo	Hombre	Educación Superior	Sí
Olmo	Hombre	Educación Superior	No
Palma	Mujer	Educación Superior	Sí
Roble	Hombre	Educación Superior	Sí
Sabina	Mujer	Educación Superior	No
Sauce	Hombre	Educación Secundaria	No
Secuoya	Mujer	Educación Superior	Sí
Teca	Mujer	Educación Superior	Sí

Nota: Elaboración propia.

Se siguieron los principios de la ética de investigación situada (Abad, 2016) atendiendo a los distintos momentos del proceso investigador. A fin de asegurar la confidencialidad que tanto el equipo directivo como las familias participantes requirieron, se utilizaron seudónimos para nombrar a los informantes. Con esta finalidad, fueron empleados nombres de árboles con un sentido metafórico por su unión a la naturaleza y su arraigo a la tierra a través de las raíces.

El enfoque polifónico propio de los estudios de caso múltiple fue logrado a través de la realización de entrevistas en profundidad a los informantes. Durante el proceso de recogida de datos se utilizó un guion conversacional que, por su carácter flexible, orientó el discurso, sin limitarlo. Las principales temáticas que centraron el discurso fueron las razones que motivaron la elección de este proyecto por parte de las familias y sus formas y niveles de implicación en el centro. Las entrevistas fueron realizadas durante los meses de abril, mayo y junio de 2019. Teniendo en cuenta que la investigación biográfico-narrativa tiene por objeto la construcción de los sujetos en el seno del espacio social, se atendió a la genealogía del contexto, que da sentido a los relatos (Bolívar & Domingo, 2019). De este modo, para la comprensión e interpretación de los relatos de vida de los informantes se efectuó una revisión previa de documentos del centro, se usó la observación participante a fin de ubicar el fenómeno social en el entorno en el que se desarrolla (Jociles, 2018), se realizaron entrevistas informales con el equipo directivo y se mantuvo un

intercambio comunicativo antes de la entrevista con las familias.

Durante el proceso de análisis de la información, el enfoque metodológico híbrido permitió realizar una codificación emergente inspirada en procedimientos de la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2016) y combinar estrategias del análisis de contenido y del análisis del discurso, desde una línea biográfico-narrativa, para la realización del estudio de caso múltiple que ocupa este trabajo. Esta integración metodológica se puso al servicio de la comprensión del fenómeno y de la reconstrucción de los significados presentes en los relatos.

Tras la codificación de los datos obtenidos a partir de las entrevistas, con ayuda del *software QSR NVivo 12*, se realiza un triple análisis de la información que se presenta a continuación de forma integrada. En primer lugar, con un carácter exploratorio, el análisis de frecuencia de palabras destacó los puntos clave del discurso analizado. En segundo lugar, la delimitación y cuantificación de las categorías, acompañada del análisis hermenéutico, ayudó a esclarecer los significados predominantes en el discurso a través de la interpretación de los relatos autobiográficos. Las siete categorías resultantes del análisis surgieron mediante un procedimiento inductivo de codificación de la información acorde con los planteamientos metodológicos expuestos previamente. Estas categorías expresan los sentidos y significados otorgados por los informantes a la alternativa a la escuela tradicional estudiada. Por último, el análisis de conglomerados por similitud de

De la codificación de las narrativas de las familias sobre sus vivencias en el marco del proyecto educativo estudiado se obtienen un total de siete sentidos y significados de escuela presentes en el discurso de las familias informantes. Las siete categorías

resultantes del análisis se organizan en la Tabla 2, en la que se indica su presencia cuantitativa en el discurso a través de la concreción del número de informantes y del número de referencias que las aluden.

Tabla 2. Sentidos y significados de la alternativa a la escuela tradicional en función del número de informantes y de referencias

Sentidos y significados	N.º Informantes	N.º Referencias
Espacio de diálogo	18	49
Proyecto vivo	15	36
Fuente de confianza	14	30
Aprendizaje	12	24
Asociación	12	22
Familia	11	30
Nueva oportunidad	9	11
TOTAL	24	202

Nota: Elaboración propia.

El significado más aludido por los informantes es la consideración de este proyecto educativo como un “espacio de diálogo”, en el que familias y miembros del equipo educativo comparten experiencias e inquietudes y en el que las opiniones de todos los implicados son escuchadas y tomadas en consideración. Así, 18 de los 24 informantes coinciden en que las decisiones se consensuan de forma conjunta, como expresa Álamo, “nos reunimos y charlamos cada uno desde su experiencia”, y acentúa Nogal, “no hay una imposición, es: vamos a hablar”. De este modo las familias sienten que existe “una simbiosis entre la escuela y ellos” (Koa), ya que el proyecto les ofrece un espacio en el que expresarse y compartir sus inquietudes educativas.

Para 15 de los informantes se trata de un “proyecto vivo”, es decir, una iniciativa en construcción y continuo desarrollo y perfeccionamiento, de la que ellos forman parte y de cuyo progreso pueden ser partícipes de forma activa. Lo sienten como un proyecto joven que está creciendo a medida que van surgiendo nuevas necesidades, como afirma Olivo: “Poco a poco se pueden ir incorporando más cosas, eso puede venir de las experiencias de las familias, de lo que nos está pasando allí... Lo que sea activo, siempre es algo que está vivo”. En esta línea, aludiendo al proyecto y

a sus integrantes, Caoba afirma que “estamos vivos, estamos evolucionando con la experiencia”.

Esta alternativa a la escuela infantil tradicional es sentida como una “fuente de confianza” por 14 de los informantes, los cuales plasman en su discurso la tranquilidad que les inspira el proyecto para la atención educativa de sus hijos e hijas. Este sentimiento de confianza está motivado principalmente por las personas que acompañan al alumnado del centro que, como afirma Roble, “es gente implicada que tiene una actitud positiva y, para mí, eso es lo fundamental”. También contribuyen a mejorar la confianza de los informantes la baja ratio (de niños por acompañante adulto) y la posibilidad de acceso de la familia al centro, muy valorada especialmente durante el periodo de adaptación, como señala Teca: “Yo quería que mi hija se adaptara a un espacio y que cuando ella estuviera preparada para quedarse sin mí, pues que se quedara en ese espacio”. La felicidad y agrado con que los niños y niñas vivencian la experiencia educativa es otra de las razones más aludidas que refuerzan la confianza de los progenitores, como queda plasmado en el comentario de Caoba:

Lo que más me gusta es cuando voy al mediodía a por mi hijo y me dice que no se quiere venir. Sí, les

pasa a muchos, a muchísimos niños, no se quieren ir de allí. Digo yo, una persona que no se quiere ir de un sitio es porque está a gusto ahí.

Una docena de informantes sienten este proyecto como una oportunidad de “aprendizaje”, de enriquecimiento propio. En este entorno, tienen la ocasión de formarse pedagógicamente como padres y madres, de progresar a partir de sus experiencias previas, de sus errores, éxitos y dificultades, en un espacio común de aprendizaje intersubjetivo familiar. Una madre implicada en el proyecto lo expresa con un matiz de grata sorpresa del siguiente modo:

La parte formativa es primero de información y luego de debate sobre esa información: dudas, experiencias... La gente se abre muchísimo. Una de las cosas que más me sorprendió es lo abiertos que son a la hora de expresar: “A mí me ha pasado esto y no he sabido solucionarlo, ¿qué me aconsejáis?”. Eso es alucinante. (Haya)

Otros informantes, como Secuoya, consideran que las experiencias previas en el sistema educativo tradicional hacen que la participación en las iniciativas formativas del proyecto suponga no solo un proceso de aprendizaje, sino también de replanteamiento de lo aprendido hasta el momento, en sus palabras, “es un camino de construcción y de desaprender, desaprender todo lo que has aprendido y vuelves a aprender”.

La mitad de los informantes son conscientes de que este proyecto educativo es una “asociación” cuyo progreso y éxito beneficia a todos sus miembros, como expresa Sabina: “Esto es una asociación que cuanto más mejoremos, es mejor para nosotros también”. Este pensamiento colectivo los lleva a involucrarse en el proyecto, no solo a nivel formativo y pedagógico, sino también en la mejora de sus instalaciones y servicios:

Es una asociación de familias que tienen como objetivo que su hijo esté en un entorno respetuoso, cuidado. Ese entorno no solo lo garantiza la presencia de los niños y los acompañantes, sino también las propias familias garantizan la supervivencia de los espacios y, en fin, toda la asociación. Necesitamos dedicar tiempo a construir, reparar, hacer materiales, cuidar del entorno... (Oливо)

Cerca de la mitad de los informantes se refieren al proyecto y a sus integrantes como una gran “familia”. Así, manifiestan en su discurso que para ellos supone un apoyo tanto en el plano pedagógico (para la resolución de sus dudas en la educación de sus hijos e hijas) como también en el plano emocional y personal. De este modo, Nogal valora especialmente la relación que ha establecido con el resto de familias, afirmando que es:

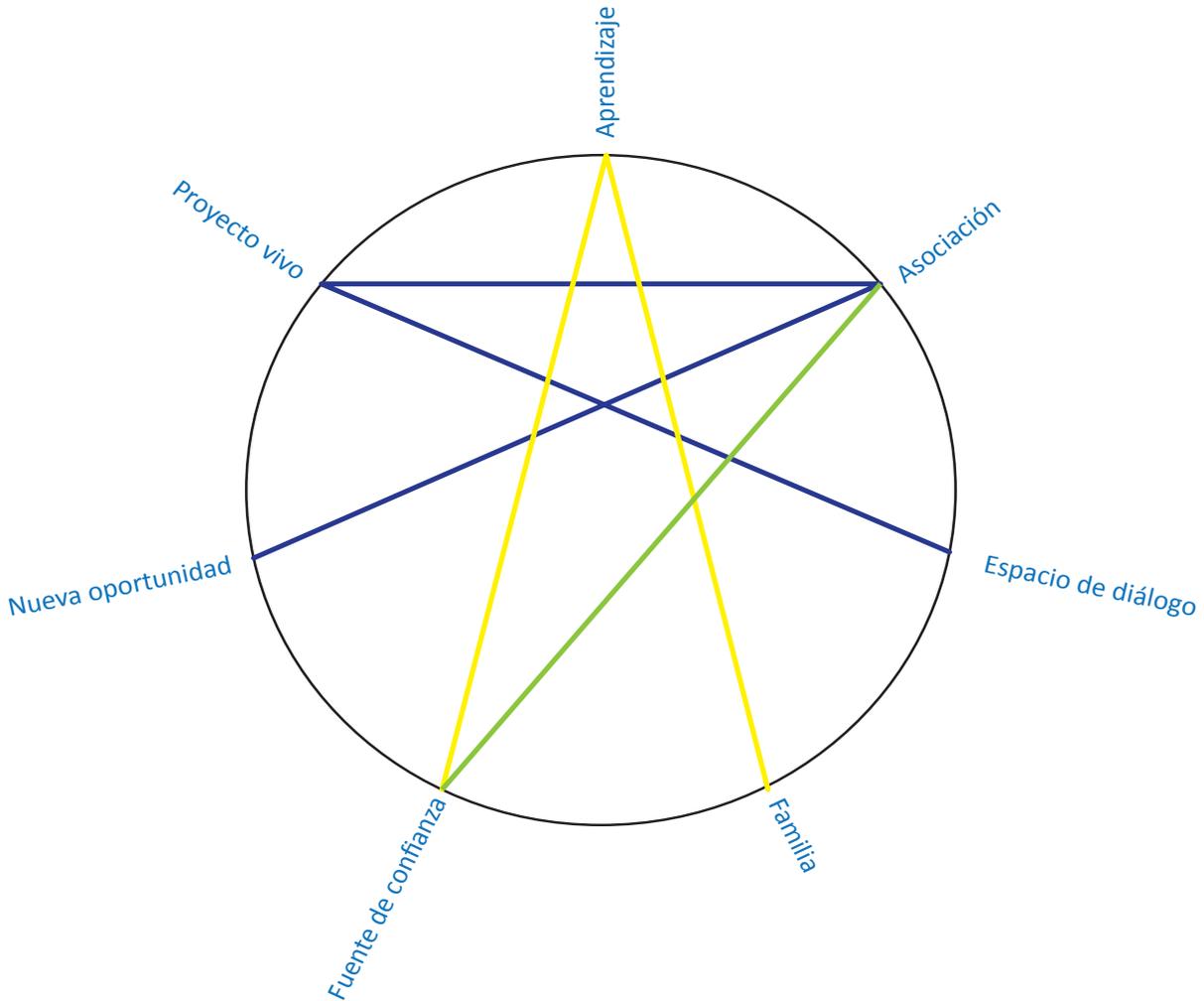
[...] un grupo de gente que antes de ese año, yo no conocía y desde ese momento hasta ahora, son familia. Pero familia de que, muchas veces, si me hace falta dinero, me hace falta un favor, los llamo antes a ellos que a la familia de sangre.

Muchos otros informantes coinciden en ello, haciendo alusión a la fraternidad y complicidad que existe entre ellos; cabe destacar en esta línea la expresiva frase de Caoba que afirma que “somos familia, no necesitamos los apellidos para vincular”.

Para 9 informantes, este proyecto ha significado una “nueva oportunidad”, una vía de escape de pasadas experiencias frustrantes vividas en primera persona o a través de sus hijos e hijas. Uno de los padres entrevistados, recordando la tristeza y el llanto vivido por su hijo en un curso anterior en el que estuvo matriculado en una escuela infantil reglada, confesaba que había borrado todas las fotos de su hijo en ese centro, porque “no queríamos recordar esa etapa, ni que él la recordara. Aquí es otro” (Álamo). Otros informantes buscan en este proyecto una forma de evitar que sus descendientes revivan la experiencia escolar sufrida por ellos mismos en la infancia. Tal es el caso de Ébano, quien afirma que “es lo me pasó a mí, al estar desde muy pequeño en guarderías, en educación preescolar, las horas que he querido ir a jugar, no podía, tenía que estar sentado. Eso me generaba inquietud”.

Del análisis de conglomerados por similitud de codificación se obtiene la Figura 2. En este diagrama grafo circular se aprecian las relaciones más fuertes que se establecen entre las categorías de análisis. En las líneas que indican la correlación categorial se destacan dos sistemas relacionales (distinguidos con los colores azul y amarillo), con un elemento de enlace entre ambos señalado en color verde.

Figura 2. Elementos conglomerados por similitud de codificación



Nota: Elaboración propia con QSR NVivo 12.

En la primera composición relacional, señalada en azul en la Figura 2, se aprecia la relación entre cinco de las categorías. Se trata de un “proyecto vivo” gracias a que propicia un “espacio de diálogo”, en el que se fomenta el debate y la actitud participativa, en el marco de una “asociación” que trabaja unida por un objetivo común, que ha supuesto para muchos una “nueva oportunidad” para vivir una experiencia educativa gratificante en un clima de “confianza”.

El segundo sistema relacional, resaltado en amarillo, queda unido al anterior por medio de la categoría “fuente de confianza”, común a ambos sistemas. Las relaciones establecidas reafirman que en este clima fraternal se promueve el “aprendizaje” basado en la confianza en los miembros del grupo, quienes se consideran como una gran “familia”, en la que exponen y comparten sus éxitos y fracasos buscando avanzar de forma colectiva, apoyándose unos en otros, en un ambiente de comprensión y afecto.

4. Discusión y conclusiones

En general, la principal conclusión del análisis efectuado es que, para las familias, el proyecto educativo en el que participan es mucho más que una escuela para sus hijos e hijas: este proyecto es vivido desde el plano personal como un espacio de expresión y diálogo, como una comunidad de ayuda mutua en la que confiar y de la cual aprender, casi como una gran familia.

Efectivamente, podemos decir que existe una fuerte conciencia de grupo donde se da especial importancia a la calidad de los lazos que se establecen entre las familias pertenecientes al proyecto. Así, no es de extrañar que algunas incluso lleguen a utilizar metáforas tales como “lazos de sangre” para describir el tipo de relación ideal mantenida en el seno de la comunidad educativa. Podemos apuntar que detrás de esta fuerte conciencia de grupo se encuentra la existencia de una misma idiosincrasia familiar, unos estilos de vida compartidos, determinados, a su vez, por la pertenencia a una clase social en el sentido en que la entiende Ball (2003), es decir, como un constructo más relacionado con la identidad sociocultural que con el nivel de renta, de forma similar al concepto *bourdiano* de *habitus* (Bourdieu, 1991) o de *imaginario social* de Taylor (2002, 2006). Dicha idiosincrasia se conforma a través de las distintas redes personales en las que participan los sujetos y que, en última instancia, construyen la percepción, o fama (Peláez-Paz, 2020), del proyecto educativo para dichas familias. Son estos valores compartidos los que dan sentido a los principios pedagógicos y organizativos del proyecto y en los que se ancla el argumentario para justificar la “huida” de los centros de Educación Infantil ordinarios. Además, dicha decisión suele estar determinada por las experiencias negativas de las familias en tales centros, hecho especialmente relevante a la hora de configurar su *habitus*.

Del mismo modo, esta conciencia o identidad colectiva en torno al proyecto involucra a las familias más allá de cuestiones estrictamente pedagógicas, por ejemplo, se ocupan del mantenimiento físico del espacio. Este es un hecho bastante relevante, ya

que este tipo de proyectos suelen ser autofinanciados y, en el caso concreto que nos ocupa, el nivel económico de las familias que lo componen no es excesivamente alto.

Existe, a su vez, una necesidad de interrelación dialógica entre sus miembros. De aquí que la escuela se entienda de forma mayoritaria como un espacio de diálogo en el que cada familia puede compartir su propio punto de vista sobre el transcurso del proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, con la certidumbre de que van a ser escuchadas de forma activa ya que, en definitivas cuentas, su opinión importa. Se trata de la implantación de la máxima de las comunidades de aprendizaje: “Todos enseñan, todos aprenden” (Martí, 2000). De este modo, podemos hablar del reconocimiento de la existencia de un conocimiento distribuido en toda la comunidad educativa que efectivamente es aprovechado y compartido basándose en los principios básicos del aprendizaje dialógico (Díez-Palomar & Flecha, 2010; Flecha, 1997).

Otra consecuencia derivada del carácter dialógico del proyecto es la de entenderlo como algo vivo, construido entre todas las personas. Este aspecto es fundamental para la cohesión interna de cualquier proyecto educativo, pero, sobre todo, cuando se trasciende la pretensión de aprendizaje del alumno que atiende trasladándose hacia el núcleo mismo de la estructura familiar haciendo partícipes a todos sus miembros.

Un proyecto tan cohesionado como el que nos ocupa no sería viable si no existiese una fuerte confianza tanto en su organización interna como en sus organizadores (acompañantes). Esto es así toda vez que ambos factores responden a las demandas de las familias, el principal grupo de interés o *stakeholders* en términos de Freeman y Reed (1983), de esta organización. Asimismo, en línea con el carácter dialógico que asignamos al proyecto, podemos entender que toda organización no es más que un entramado discursivo, una conversación o *hiperconversación* (Taylor, 2001) mantenida por el conjunto de sus grupos de interés. Por tanto, la organización no existe como un ente autónomo con independencia de sus miembros,

sino que existe entre la interacción dialógica de estos (Ibáñez, 1989).

Esta forma de entender el proyecto tiene una serie de implicaciones. Así, por ejemplo, podemos decir, siguiendo al profesor Santiago Quijano (2006), que el comportamiento de las personas en una organización condiciona la imagen y forma en que estas la piensan y construyen, y al revés: aquellas personas que la piensan de forma diferente contribuirán a su transformación. En este sentido, podríamos estar de acuerdo en que lo habitual en cualquier entorno organizativo no es que exista un discurso bien armado, consensuado y perfectamente compartido entre todos sus miembros acerca de su misión, visión y valores. Todo lo contrario, las organizaciones (así como la realidad misma) se caracterizan por su polifonía, por las múltiples versiones que coexisten de ellas en tanto sus miembros representan la diversidad propia del entorno sociocultural en que se encuentran inmersos en un momento sociohistórico determinado. Por tanto, el propio punto fuerte de este proyecto-organización, su cohesión interna basada en una identidad sociocultural determinada, puede a su vez convertirse en su talón de Aquiles desde la perspectiva de la inclusión en tanto no representa a la diversidad sociocultural de su entorno más inmediato. Es decir, es posible que este tipo de proyectos conlleven la existencia de ciertas dinámicas de exclusión de aquellos grupos sociales con *habitus* distintos. No obstante, bien es verdad que se trata de proyectos de carácter privado y en este sentido no tienen por qué rendir cuentas acerca de la utilización de los criterios de equidad interna que se exige a los sistemas educativos de índole estatal.

Toda vez que hemos constatado la existencia de otras realidades educativas distantes al modelo de escuela tradicional, podemos afirmar que las características que rodean a este tipo de proyectos deberían de tomarse en consideración como elementos inspiradores no solo a la hora de crear con éxito proyectos similares, sino, sobre todo, para iniciar procesos de transformación y mejora en la escuela pública ordinaria en la que muchas veces las comunidades educativas que las conforman distan mucho de ser una auténtica

comunidad de aprendizaje en el sentido descrito por Flecha (1997) y Díez-Palomar y Flecha (2010) debido a la existencia de distintos problemas tales como la propia formación del profesorado (Delgadillo, 2020). No obstante, es justo reconocer la existencia de ciertos casos de éxito en algunos centros públicos que funcionan con grandes resultados en este sentido (Domínguez, 2017; Cantero & Pantoja, 2017).

La capacidad del proyecto aquí analizado para provocar aprendizajes significativos y profundos en las familias es un hecho manifiesto. De este modo, tendríamos que plantearnos lo que ocurriría si sus características fuesen extrapolables a cualquier otra comunidad educativa perteneciente al sistema educativo ordinario. Posiblemente, esta lograría un éxito a la hora de convertirse en una comunidad de aprendizaje, si bien no es posible, ni deseable, su traslado tal cual sin responder a las características y necesidades del contexto-objetivo de implantación. Así, podemos apuntar tentativamente que el principal escollo con que se pueden encontrar estos modelos en el ámbito público, y en cuya superación habría que poner todos los esfuerzos posibles, es precisamente el de lograr dicha cohesión interna, no en base a la identificación con un mismo tipo de *habitus*, sino en base a un diálogo horizontal e igualitario que incluya la mayor variedad sociocultural posible dentro de su entorno concreto de implantación. Así, esta práctica conllevaría a una ampliación de los límites del imaginario social de la comunidad. Por su propia naturaleza, esta tarea concierne de forma más concreta al sistema público de educación. Al fin y al cabo, en la participación y corresponsabilidad de los miembros de una comunidad educativa reside la clave de su sostenibilidad (Castillo et al., 2017).

En futuras investigaciones, sería interesante continuar visibilizando y analizando este tipo de experiencias. En este sentido, la principal debilidad de este estudio estriba en su carácter local, por lo que sería necesario realizar investigaciones comparadas que tengan en cuenta un mayor espectro organizacional, además de establecer su representatividad dentro de un territorio concreto. No obstante, esto suele ser difícil ya que el acceso a estos proyectos suele ser

problemático para el personal investigador, de ahí la fortaleza del presente estudio. De un modo u otro, debe mantenerse el objetivo de poner sobre la mesa que otra educación es posible toda vez que se presentan nuevas evidencias acerca de aquellos modelos que funcionan cuando coexisten una serie de características determinadas como las analizadas. Solo así podremos constatar la efectividad de la utilización de las pedagogías alternativas como modelos inspiradores de cambio.

Referencias bibliográficas

- Abad, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 34, 101-120. <https://doi.org/10.5944/empiria.34.2016.16524>
- Abelleira, A. (2017). Patios verdes y escuelas abiertas a la naturaleza. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 6(1-2), 161-166. <https://r.issu.edu.do/l?l=10477xVB>
- Ball, S. J. (2003). *Class Strategies and the Education Market. The Middle Classes and Social Advantage*. Londres: Routledge Falmer.
- Bauman, Z. (2012). *Vida líquida*. Paidós Ibérica.
- Benítez, M. L., & Martín, M. A. (2014). Escuela libre PAIDEIA: la defensa por la educación en libertad y la auto-gestión educativa. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, 15, 39-52. <https://r.issu.edu.do/l?l=10476HaC>
- Bertaux, D. (2003). The usefulness of life stories for a realist and meaningful sociology. En R. Humphrey, R. Miller & E. Zdravomyslova (Eds.), *Biographical research in Eastern Europe: Altered lives and broken biographies* (pp. 39-51). Routledge Revivals.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. En M. C. Passeggi & M. H. Abrahao (Eds.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica* (pp. 79-109). Editora da PUCRS.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2019). *La investigación (auto)biográfica y narrativa en educación*. Octaedro.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus.
- Cantero, N., & Pantoja, A. (2017). Incidencia de la organización y funcionamiento de un centro transformado en una comunidad de aprendizaje en el alumnado de Andalucía. *Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 17(2), 279-296. <https://r.issu.edu.do/l?l=10475PZ1>
- Castillo, P., Puigdellivol, I., & Antúnez, S. (2017). El liderazgo compartido como factor de sostenibilidad del proyecto de comunidades de aprendizajes. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 41-59. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100003>
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Consejería de Educación y Deporte. Junta de Andalucía (2019). *Sistema Andaluz de Indicadores de la Educación*. <https://r.issu.edu.do/l?l=10467HoB>
- Delgadillo, P. (2020). Acciones educativas desde las comunidades de aprendizaje, un proceso formativo dialógico y participativo de maestros. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(16), 569-589. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v4i16.138>
- Díaz, M. P. (2019). Panorama actual de las pedagogías alternativas en España. *Papeles Salmantinos de Educación*, (23), 247-281. <https://r.issu.edu.do/l?l=10478lha>
- Díez-Gutiérrez, E., & Díaz-Nafría, J. (2018). Ubiquitous learning ecologies for a critical cybercitizenship. *Comunicar*, 54, 49-58. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-05>
- Díez-Palomar, J., & Flecha, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 19-30. <https://r.issu.edu.do/l?l=10463SyP>
- Domínguez, F. J. (2017). Calidad educativa en comunidades de aprendizaje: participación de familiares y voluntariado. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 2(2), 81-109. <https://r.issu.edu.do/l?l=10462B1d>

- Fernández, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Fundación Santillana.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Paidós.
- Freeman, E., & Reed, D. (1983). Stockholders and Stakeholders: A New Perspective on Corporate Governance. *California Management Review*, 25(3), 88-106. <https://doi.org/10.2307/41165018>
- García, A. (2017). *Otra educación ya es posible*. Litéra Libros.
- Ibáñez, T. (1989). *El conocimiento de la realidad social*. Sendai.
- Igelmo, J., & Laudo, X. (2017). Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo XXI. *Educación XXI*, 20(1), 37-56. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17490>
- Igelmo J., & Quiroga, P. (2018). La pedagogía ligera en tiempos hipermodernos: el *homeschooling*, las escuelas Waldorf y la nueva pedagogía ignaciana. *Teoría de la Educación*, 30(1), 75-94. <https://doi.org/10.14201/teoredu3017594>
- Jociles, M. I. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista Colombiana de Antropología*, 54(1), 121-150. <https://doi.org/10.22380/2539472x.386>
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Laudo, X. (2015). La pedagogía líquida: ¿imaginario pedagógico o teoría de la educación? *Education In The Knowledge Society (EKS)*, 15(4), 19-33. <https://doi.org/10.14201/eks.12344>
- Ludus. Otra educación ya es posible. (2021). Listado de proyectos de pedagogías activas y alternativas. Consultado el 2 de marzo de 2021. <https://ludus.org.es/es>
- Martí, L. (2000). Todos enseñan, todos aprenden: una comunidad de aprendizaje en el medio rural. *Cuadernos de Pedagogía*, 290, 14-19.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) (2018). *Datos y cifras. Curso escolar 2018/2019*. <https://r.issu.edu.do/?l=10466573>
- Peláez-Paz, C. (2020). La influencia de la fama de las escuelas en la elección de centro escolar de las familias: un análisis etnográfico. *Teoría de la Educación*, 32(2), 131-155. <http://doi.org/10.14201/teri.22394>
- Quijano, S. (2006). *Dirección de Recursos Humanos y Consultoría en las organizaciones. El ASH (Auditoría del Sistema Humano)*. Icaria editorial.
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2012). *Teoría y práctica de la investigación cualitativa*. Deusto.
- Sensat, R. (2020). La escuela al aire libre. *Tendencias Pedagógicas*, 35, 153-158. <https://r.issu.edu.do/?l=10479sFh>
- Stake, R. E. (2013). *Multiple Case Study Analysis*. Guilford Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Taylor, C. (2002). Modern social imaginaries. *Public Culture*, 14(1), 91-124.
- Taylor, C. (2006). *Imaginarios sociales modernos*. Paidós.
- Taylor, J. (2001). The “Rational” Organization Reconsidered: An Exploration of Some of the Organizational Implications of Self-Organizing. *Communication Theory*, 11(2), 137-177. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2001.tb00237.x>
- Tirado, F. J., & Domènech, M. (2001). Extituciones: del poder y sus anatomías. *Política y Sociedad*, 36, 191-204. <https://r.issu.edu.do/?l=104649Y1>
- Uribe, A. (2017). Protoideas educativas de la educación expandida. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, 292-310. <https://r.issu.edu.do/?l=10465AtD>

Wild, R. (2004). El centro experimental Pestalozzi. *Cuadernos de Pedagogía*, 341, 18-21.

Wild, R. (2012). *Educación para ser. Vivencias de una escuela activa*. Herder.

CÓMO CITAR:

Amber, D., & Morales-Valero, M. (2022). Sentidos, significados y vivencias familiares de la alternativa a la escuela tradicional en Educación Infantil. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(1), 1-14.
<https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i1.pp1-14>