

Irene Domínguez Vela

Alternativas en la educación,  
alternativas en la vida: una  
investigación desde las vivencias.

Director/es

Dra. D<sup>a</sup>. Ana María Arraiz Pérez  
Dr. D. Fernando Sabirón Sierra

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>

© Universidad de Zaragoza  
Servicio de Publicaciones

ISSN 2254-7606

Tesis Doctoral

ALTERNATIVAS EN LA EDUCACIÓN,  
ALTERNATIVAS EN LA VIDA: UNA INVESTIGACIÓN  
DESDE LAS VIVENCIAS.

Autor

Irene Domínguez Vela

Director/es

Dra. D<sup>a</sup>. Ana María Arraiz Pérez  
Dr. D. Fernando Sabirón Sierra

**UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA**  
Escuela de Doctorado

2021



# Alternativas en educación, alternativas en la vida: Una investigación desde las vivencias



Irene Domínguez Vela

TESIS DOCTORAL



Alternativas en educación,  
alternativas en la vida:  
Una investigación desde las vivencias

En la memoria de la tesis doctoral que se expone a continuación se ha utilizado el lenguaje neutro (no sexista) siempre que ha sido posible, si bien en ocasiones se ha optado intencionada y conscientemente por el masculino inclusivo para aligerar el texto, tratando también de aproximarnos al lenguaje habitual de los informantes.

© *De los textos:*

Irene Domínguez Vela

*Diseño de cubierta y maquetación:*

Ceges

*Impresión:*

Ángel Álvarez Villalba



Tesis Doctoral

Alternativas en educación,  
alternativas en la vida:  
Una investigación desde las vivencias

AUTORA

Irene Domínguez Vela

DIRECTOR/ES

Ana Arraiz Pérez  
Fernando Sabirón Sierra

Facultad de Educación

Junio 2021



A

*mi familia: a Marisa, mi madre, por su incondicionalidad  
y disponibilidad constante;*

*Jesús, mi padre, por su apoyo fiel;*

*María, mi hermana, por sus valiosos consejos y sostén;*

*mi querida Alicia, hermana elegida, por su acompañamiento  
en el “vivir”;*

*mis amigas y amigos, por sus ánimos y cariño;*

*Teresa, mi compañera de aventuras, por enseñarme cada día  
entre duendes;*

*“Semillas” y todas las personas que formaron parte de ese  
proyecto educativo donde descubrí este mundo mágico,  
en especial a mi querido Chema, allá donde estés,  
por acompañarme en los inicios de este caminar;*

*“El Viaje de la Mariposa”, por los aprendizajes constantes  
que me brinda;*

*mis directores, Ana y Fernando, por su orientación y guía;*

*Carmelo, por su dedicación, precisión y mimo;*

*todas las personas, niñas, niños y adultas que me he cruzado  
en estos seis años de búsqueda y vivencias nutritivas.*



# ÍNDICE

## VOLÚMEN I

|  |    |
|--|----|
| PRESENTACIÓN .....   | 17 |
| I. CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA .....   | 21 |
| Capítulo 1. Referentes históricos, culturales, evolutivos, que se relacionan<br>directamente con la educación libre, educación como emancipación | 23 |
| 1.1. Movimientos históricos que se relacionan con la educación como<br>emancipación. ....  | 24 |
| 1.2. Educación como emancipación desde diferentes perspectivas: evolución<br>de las escuelas alternativas. Matriz de Ron Miller .....            | 33 |
| 1.3. Hacia un cambio de paradigma en la Educación .....  | 38 |
| Capítulo 2. Las pedagogías alternativas .....  | 45 |
| 2.1. Pedagogía Waldorf .....   | 46 |
| 2.2. Pedagogía Montessori .....  | 48 |
| 2.3. Reggio Emilia .....   | 50 |
| 2.4. Escuelas experimentales .....   | 52 |
| 2.5. Krishnamurty .....  | 53 |
| 2.6. Educación Integradora .....   | 54 |
| 2.7. Pedagogía libertaria .....  | 56 |
| 2.8. Bosque escuelas .....   | 58 |
| Capítulo 3. La Educación Libre .....   | 63 |
| 3.1. Aproximación conceptual (diversidad, autenticidad, realidad a la que<br>hacen referencia) .....   | 63 |
| 3.2. Rasgos comunes dentro de las diferencias .....  | 71 |
| 3.2.1. La familia. ....  | 71 |

|   |           |
|---|-----------|
| 3.2.2. El rol de la persona acompañante . . . . .   | 72        |
| 3.2.3. Entorno preparado . . . . .  | 74        |
| 3.2.4. Juego y movimiento libre . . . . .   | 76        |
| 3.2.5. Autogestión y toma de decisiones . . . . .   | 78        |
| 3.3. Algunas experiencias . . . . .   | 79        |
| 3.3.1. Centro Educativo Pestalozzi, Tumbaco, Ecuador . . . . .  | 79        |
| 3.3.2. Summerhill, Lyme Regis, Inglaterra . . . . .   | 80        |
| 3.3.3. Ojo de Agua, Alicante, España . . . . .  | 81        |
| <b>II. ESTUDIO EMPÍRICO . . . . .</b>   | <b>85</b> |
| Capítulo 4. Marco metodológico y epistemológico . . . . .   | 87        |
| 4.1. Sentido y significado de la investigación . . . . .  | 87        |
| 4.1.1. Finalidad . . . . .  | 87        |
| 4.1.2. Objetivos y cuestiones de investigación . . . . .  | 88        |
| 4.1.3. Presupuestos de partida y núcleos de interés . . . . .   | 89        |
| 4.2. Referentes epistemológicos y metodológicos . . . . .   | 94        |
| 4.2.1. Cosmovisión epistemológica . . . . .   | 94        |
| 4.2.2. Teorías de referencia . . . . .  | 95        |
| 4.3. Diseño de la investigación: el estudio de caso como concreción<br>metodológica . . . . .               | 98        |
| 4.4. Estrategias metodológicas . . . . .  | 101       |
| 4.4.1. Técnica fundamental de recogida de datos: relato de vida . . . . .                                   | 101       |
| 4.4.2. Entrevista en profundidad . . . . .  | 103       |
| 4.4.3. Instrumentos para registrar los datos: diario del investigador<br>y registros tecnológicos . . . . . | 104       |
| 4.4.4. Análisis de datos . . . . .  | 106       |
| 4.5. Criterios de cientificidad . . . . .   | 106       |
| Capítulo 5. Delimitación de los casos . . . . .   | 111       |
| 5.1. Caso español . . . . .   | 111       |
| 5.1.1. Los proyectos como escenario . . . . .   | 111       |
| 5.1.2. La comunidad de Educación Libre . . . . .  | 119       |
| 5.2. Caso argentino . . . . .   | 123       |
| 5.2.1. Los proyectos como escenario . . . . .   | 123       |
| 5.2.2. La comunidad de Educación Libre . . . . .  | 130       |
| Capítulo 6. Procedimiento . . . . .   | 133       |
| 6.1. Cronograma . . . . .   | 133       |
| 6.2. Trabajo de campo . . . . .   | 138       |

|  |     |
|--|-----|
| Capítulo 7. Análisis de datos y resultados ..... | 153 |
| 7.1. Análisis de datos.....                      | 153 |
| 7.2. Resultados.....                             | 158 |
| 7.2.1. Mapa de categorías.....                   | 158 |
| 7.2.2. Relaciones entre categorías.....          | 190 |
| 7.3. La utilidad.....                            | 204 |
| 7.3.1. Claves de contenido.....                  | 205 |
| 7.3.2. Ideas clave .....                         | 210 |
| <br>   |     |
| III. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....              | 213 |
| Capítulo 8. Discusión.....                       | 215 |
| Capítulo 9. Conclusiones y prospectiva .....     | 231 |
| 9.1. Conclusiones.....                           | 231 |
| 9.2. Prospectiva.....                            | 238 |
| <br>   |     |
| IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....             | 243 |



## ÍNDICE DE TABLAS

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 1. Ámbitos que caracterizan la educación alternativa . . . . .  | 34  |
| Tabla 2. Referentes históricos, culturales, evolutivos, que se relacionan<br>directamente con la educación libre, educación como emancipación . . | 42  |
| Tabla 3. Ejes vertebradores de la Pedagogía Libertaria. . . . .   | 56  |
| Tabla 4. Características principales de las Bosque Escuelas . . . . .   | 59  |
| Tabla 5. Las pedagogías alternativas . . . . .  | 60  |
| Tabla 6. Principios básicos en la Educación Libre . . . . .   | 64  |
| Tabla 7. La educación libre . . . . .   | 82  |
| Tabla 8. Evolución de los criterios de certficidad . . . . .  | 107 |
| Tabla 9. Proyectos estudiados en el caso español . . . . .  | 112 |
| Tabla 10. Informantes educación libre caso español . . . . .  | 121 |
| Tabla 11. Proyectos estudiados en el caso argentino. . . . .  | 124 |
| Tabla 12. Informantes Educación Libre caso argentino. . . . .   | 130 |
| Tabla 13. Cronograma 2014-2017 . . . . .  | 134 |
| Tabla 14. Cronograma actualizado 2014-2021 . . . . .  | 136 |
| Tabla 15. Núcleos de interés 2016. . . . .  | 154 |
| Tabla 16. Categorías emergentes 2017 . . . . .  | 156 |
| Tabla 17. Categorías emergentes 2018 . . . . .  | 157 |
| Tabla 18. Mapa de categorías. . . . .   | 158 |
| Tabla 19. Temas categoría complejidad . . . . .   | 159 |
| Tabla 20. Temas categoría incertidumbre. . . . .  | 161 |
| Tabla 21. Temas categoría autoconocimiento. . . . .   | 162 |
| Tabla 22. Temas categoría transformación . . . . .  | 166 |

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 23. Temas categoría educación sensible . . . . .   | 169 |
| Tabla 24. Temas educación holística . . . . .            | 173 |
| Tabla 25. Temas educación ecológica . . . . .            | 175 |
| Tabla 26. Temas categoría educación comunitaria. . . . . | 179 |
| Tabla 27. Temas categoría autogestión . . . . .          | 182 |
| Tabla 28. Temas categoría homologación . . . . .         | 184 |
| Tabla 29. Temas categoría minorías/ elitismo . . . . .   | 186 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1. Emancipación personal . . . . .   | 190 |
| Figura 2. Dinamismo singular . . . . .  | 192 |
| Figura 3. Desafíos de la sostenibilidad . . . . .   | 194 |
| Figura 4. Autoconocimiento . . . . .  | 196 |
| Figura 5. Educación sensible. . . . .   | 197 |
| Figura 6. Elitismo. . . . .   | 198 |
| Figura 7. Autoconocimiento. Relaciones ampliadas. . . . .   | 199 |
| Figura 9. Elitismo. Relaciones ampliadas . . . . .  | 200 |
| Figura 8. Educación sensible. Relaciones ampliadas . . . . .  | 200 |
| Figura 10. Complejidad . . . . .  | 201 |
| Figura 11. Educación holística . . . . .  | 202 |
| Figura 12. Incertidumbre. . . . .   | 203 |
| Figura 13. Autogestión. . . . .   | 204 |
| Figura 14. Coincidencias terminológico-conceptuales entre la Escuela<br>de Chicago y los emergentes de esta investigación . . . . . | 229 |

# VOLUMEN I



# PRESENTACIÓN

Este estudio nace de un profundo impulso interno relacionado con la vocación de la investigadora, de su afán y curiosidad por conocer y comprender en profundidad una realidad educativa compleja, cargada de valores, de vida, de intensidad. Un impulso que se materializa en esta investigación cargada de vivencias, y a la vez se funde con una inmersión y compromiso a nivel personal y profesional con el fenómeno educativo en cuestión.

Se trata de una visión emancipadora de la educación, basada en la conciencia, en la libertad, en el amor y en el respeto a los procesos vitales, una realidad asociada a las pedagogías alternativas, más concretamente a la llamada educación libre, viva, activa. Una realidad poco conocida, delicada, y a la vez llena de fuerza y vida, de compromiso y deseo de transformación. Un fenómeno que se convierte en un pequeño síntoma, un síntoma que desvela la necesidad de un cambio a nivel educativo, humano y social.

Y es que la educación convencional, más relacionada con la escuela tradicional, que el sistema educativo hegemónico plantea, parece ser imperfecta, parece no responder a las necesidades auténticas de la población tanto infantil como adolescente, y en consecuencia, adulta, tal y como queda avalado por los estudios tan numerosos sobre fracaso escolar, patologías y trastornos en edades tempranas, abandono, y demás dificultades en nuestro sistema educativo actual que recogen los informes PISA de los últimos años.

Al mismo tiempo, la realidad educativa que nos interesa está relacionada con realidades frágiles, minoritarias, que subsisten gracias a la autogestión, y crecen bajo un escaso abrigo de estudios científicos realizados para su mejora y difusión. Por ello, se plantea necesaria su investigación a fondo, para conocer y comprender tanto sus potenciales como áreas de mejora y con ello aportar un nuevo conocimiento útil para las Ciencias de la Educación que ilumine la mejora del Sistema, la Sociedad, y con ello el Mundo en el que vivimos.

Esta doble justificación nos dirige al estudio y comprensión en profundidad de dicho fenómeno educativo: la educación libre a través de las voces de sus protagonistas. Y de ahí surge el planteamiento de un estudio cualitativo, un estudio de caso múltiple más concretamente, a través de la construcción de relatos de vida en dos contextos diferentes, pero homólogos al mismo tiempo: España y Argentina. A través de un trabajo de campo intenso y muy comprometido, nos sumergimos en la realidad objeto de estudio como una protagonista más.

Estudiando este fenómeno genuino, muy dinámico donde aportan mucho a la creación y recreación de dicha realidad las personas que la forman, se pretende conocer y comprender las vivencias evolutivas de las personas nativas para contribuir con ello a la generación de conocimiento, con la intención final de que dicho conocimiento interpretativo sea útil para mejorar, incluso transformar la Educación. Además, se pretende favorecer la difusión de las alternativas educativas, y con ello colaborar en el desarrollo de esta línea de investigación.

Estas pretensiones, inquietudes y disposiciones se materializan en nueve capítulos repartidos en cuatro bloques: contextualización teórica, estudio empírico, discusión y conclusiones y la bibliografía.

- A lo largo del primer bloque relacionado con la *justificación teórica*, se aborda, en un primer capítulo, un acercamiento eminentemente teórico a nuestra realidad objeto de estudio: la educación libre. Para ello nos aproximamos a los *referentes históricos* afines al concepto que nos ocupa. En un segundo capítulo profundizamos en el concepto de *educación y/o pedagogía alternativa* con todos sus matices y complejidades. Recorremos algunas de las diferentes corrientes pedagógicas que según la literatura se enmarcan dentro de este concepto. Y en un tercer capítulo, nos adentramos de fondo en la educación y/o pedagogía libre, que, formando parte de las alternativas a la escuela tradicional, pone nombre a este estudio de investigación. Exponemos algunas de las experiencias que dan significado a este tipo de pedagogía y nos centramos en los aspectos que todas ellas comparten.
- El *estudio empírico* lo abordamos en un segundo bloque, cuyos contenidos se reparten en cuatro capítulos más. En el capítulo cuatro profundizamos en el marco epistemológico y metodológico, exponiendo el sentido y significado de la investigación, concretando su finalidad, los objetivos y cuestiones de investigación, los presupuestos de partida y núcleos de interés. Nos adentramos en los referentes epistemológicos y metodológicos, a través de los cuales se va desgranando la cosmovisión epistemológica, las teorías de referencia, el diseño de investigación. Se concretan las estrategias metodológicas llevadas a cabo, y los criterios de científicidad. En los capítulos cinco y seis respectivamente, tratamos la delimitación de casos, exponiendo minuciosamente los dos grandes

casos estudiados (España y Argentina) y el procedimiento llevado a cabo en el estudio, desde el cronograma hasta la descripción del trabajo de campo. En un séptimo capítulo, el último de este segundo bloque, se muestra todo el proceso de análisis de datos y los resultados.

- El tercer bloque, dedicado a la *discusión y las conclusiones*, se divide en sus dos capítulos correspondientes. En el capítulo ocho se exhibe la interpretación de los resultados por parte de la investigadora, texto que junto con los resultados forma parte del informe de devolución a los protagonistas de nuestra investigación. En el noveno y último capítulo se exponen las conclusiones, haciendo referencia a los objetivos propuestos al inicio del estudio, y la prospectiva, proponiendo a la comunidad científica apuntes para una valoración del estudio realizado, para investigaciones futuras y para la acción en nuestro presente y futuro a corto y medio plazo.

Queremos hacer una mención especial al carácter emergente, flexible, abierto y comprometido de nuestro diseño, hecho que ha conllevado gran esfuerzo y entrega personal, profesional y emocional por parte de la investigadora, por parte de los directores y también por parte de todas las personas participantes de la misma. Añadiendo a esto, la metodología desarrollada con profundo rigor nos da como resultado un proceso de gran implicación a nivel académico y afectivo.

No podría haber realizado este estudio sin el apoyo entregado, intencionado e incondicional de mis directores, la doctora Ana Arraiz y el doctor Fernando Sabirón, de la Facultad de Educación de Zaragoza. También por su paciencia y acompañamiento en mi caminar durante los seis años que ha durado este intenso proceso, con todas sus vicisitudes, aventuras y acontecimientos personales y también sociales. Gracias también a todas las personas que han participado en esta investigación, a todas las mamás y los papás, las personas acompañantes, familiares, pertenecientes a los más de diez espacios educativos estudiados en nuestros dos casos. Gracias a las personas de Argentina que me acogieron y a las de España que, aunque teniéndoles más cerca, me facilitaron el camino. Gracias a mis compañeros de proyectos en los que he participado en los últimos seis años, por sus devoluciones y el aprendizaje que siempre me han brindado. Gracias a la Universidad de Rosario por acompañarme, y a la de Zaragoza por sostenerme. Gracias a todos los niños y niñas con quienes he compartido en esta etapa de mi vida, con todos ellos aprendo cada instante.

Gracias de corazón. Deseo que el lector disfrute con la lectura del presente trabajo que nace de una gran vocación y pasión hacia la creencia de que, transformando la Educación, podemos cambiar el Mundo.



# I. CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA



## CAPÍTULO 1

# Referentes históricos, culturales, evolutivos, que se relacionan directamente con la educación libre, educación como emancipación

Hoy en día son pocas las personas con una visión humanista, global y esencial de nuestro mundo, de nuestra realidad. Es por ello, que, en nuestra era, todavía existen escasas personas que pueden educar con conciencia. Mientras se sigan educando personas para manejar nuestras instituciones y reproducir el *status quo*, seguiremos teniendo seres automáticos con falta real de conciencia y porvenir. Mientras los educadores y educadoras, y los estudiantes sean, y acepten ser, objetos de una sociedad centrada en el rendimiento, el beneficio, la especulación y lo superfluo, no habrá sujetos capaces de organizar instituciones adaptadas a las circunstancias cambiantes de nuestro mundo y al servicio real de las necesidades relevantes e indispensables de sus habitantes.

A lo largo de este primer capítulo, se pretende abordar un acercamiento teórico a nuestra realidad objeto de estudio: la educación libre. Al tratarse de un concepto algo confuso a priori, se crea este marco teórico inicial, acercándonos en primer lugar a los referentes históricos afines al concepto que nos ocupa.

Vamos a comenzar, por lo tanto, con la exposición de una aproximación teórica a través de referentes históricos que nos sirven de raíces y anclaje para comprender el término de educación como emancipación, concepto directamente relacionado con el de educación libre. En un primer apartado, se hace un recorrido por algunos de los movimientos educativos y sociales históricos que se relacionan con la educación desde esta mirada emancipadora, que en su momento se vincularon con una ruptura drástica con la educación convencional establecida.

En el segundo apartado, tomando como referente la matriz de Ron Miller, se introduce el amplio concepto de educación alternativa, haciendo también alusión a todas las pedagogías con sus raíces históricas que se enmarcan hoy en día dentro de ese paraguas. Se pretende con ello poder acercar al lector de manera más categórica el término que pone nombre a este estudio, dentro de un marco teórico más amplio y complejo.

Por último, en el tercer apartado, se hace referencia al cambio de paradigma que también se está dando en la educación, y que, siendo afín a nuestra investigación, coloca el concepto de educación libre dentro de dicho proceso de cambio. Hablaremos de las transformaciones, de los cambios profundos a nivel epistemológico que generan los cambios de paradigma.

Dado que llevar a cabo una profundización de todos los autores, corrientes, movimientos y experiencias excedería el propósito de este trabajo, planteamos una aproximación inicial, un paraguas donde situar nuestro tema de investigación, sin ninguna pretensión de exhaustividad. Se trata de un marco teórico para contextualizar la diversidad, complejidad y variedad de matices que existe en el concepto de educación libre como una de las alternativas a la institución educativa tradicional.

### **1.1. Movimientos históricos que se relacionan con la educación como emancipación**

La escuela y la educación son dos conceptos que han generado, y siguen generando debate en foros académicos, políticos, medios de comunicación y espacios institucionales. Muchos han sido los paradigmas y modelos educativos que desde el siglo XVIII han aportado una visión emancipadora a la educación. Un enfoque que cuestiona nuestro sistema educativo actual desde las iniciativas pedagógicas alternativas, debido a que la escuela oficial se aleja –casi siempre– del desarrollo de una educación integral centrada en el amor, el respeto, la libertad y el aprendizaje.

Esta visión emancipadora, se opone a la escuela tradicional, que durante siglos ha predominado, y sigue predominando, las prácticas educativas a nivel mundial. Palacios plantea que la educación tradicional, alejada de las perspectivas educativas emancipadoras de las que hablamos, organiza la realidad social al margen de la vida, al margen del mundo exterior: “La escuela tradicional desea proteger al niño de todo lo negativo que tiene la vida normal: en contrapartida prepara un tipo de vida al margen de la vida” (1989, p.21). La escuela tradicional es sinónimo de método y orden; el educador debe trazar el camino por el que han de aprender los alumnos, organizar el conocimiento, y elaborar la materia que sus educandos deberán aprender. Esto conlleva disciplina, mandato, reproches, castigos, reprimendas; una relación distante entre maestro y alumno, donde el segundo ha de actuar según la voluntad del primero, obedecer con prontitud y someterse por entero a sus normas, suprimiendo así cualquier iniciativa, propuesta, y creación del menor, coartando sus inquietudes y naturaleza.

En oposición a la escuela tradicional, y a partir de esta mirada emancipadora, han ido emergiendo históricamente diversas corrientes que desde diferentes perspectivas han criticado esta metodología ciertamente impositiva de educar; se plantean cuatro grupos de corrientes críticas hacia la escuela tradicional (Palacios, 1989): La Escuela

Nueva; la crítica anti-autoritaria; la Pedagogía Socialista; y las propuestas desde América Latina.

A continuación, se realiza un breve recorrido por los cuatro movimientos, que contextualiza el tema desde una perspectiva diacrónica.

#### *a) Movimientos de renovación pedagógica: la Escuela Nueva*

Los autores que pertenecen a este grupo tienen como objetivo principal la reforma de la escuela tradicional y con ello la transformación social.

Se trata de un movimiento de renovación pedagógica que surge a finales del siglo XIX en Europa reivindicando la significación, el valor y la dignidad de la Infancia, centrándose en los intereses espontáneos del niño y aspirando a fortalecer su actividad, libertad y autonomía.

Reforzados por un ardiente deseo de paz, los pedagogos de la Escuela Nueva ven en la educación el medio más eficaz para asegurar una comprensión mutua fraternal que permita solucionar de manera pacífica las diferencias entre las naciones. Con la misma convicción con que se recriminaba a la educación tradicional estar en el origen de las incomprensiones entre los hombres y las guerras entre las naciones, se aseguraba que la nueva educación sería capaz de formar para la paz, la comprensión y el amor. (Palacios, 1989, p.27).

Encontramos en este movimiento a referentes indispensables en la historia de la educación. Narváez (2006) lo clasifica en tres corrientes. La *primera corriente* promueve la idea de que la vida natural, en el campo, es necesaria para el desarrollo libre de la infancia, y se define con las ideas de personajes como Jean Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi y Federico Froebel, quienes se consideran los iniciadores de la Escuela Nueva.

Jean Jacques Rousseau en el siglo XVIII ya hablaba del hombre-naturaleza y hace de ésta el fin y el método de la enseñanza planteando su “Naturalismo pedagógico”. Como explica Gutiérrez (2002), Rousseau ya esbozaba que se debe dejar hacer al alumno y que deben ser respetadas las etapas de su propio desarrollo. *El Emilio* es para Rousseau un estudio de la bondad natural del ser humano; en él presenta un modelo educativo que intenta seguir las pautas de la naturaleza, dejando claro que el niño no es un adulto pequeño, sus realidades difieren en cualidad y esencia natural, no solo en edad. Rousseau plantea que la felicidad de ambos, niños y hombres, consiste en el uso de su libertad, pero ésta se limita en los niños por su debilidad; “los niños no gozan, ni siquiera en el estado de naturaleza, más que una libertad imperfecta” (Rousseau, 1997, p. 112). La naturaleza es buena, el mal proviene de las acciones que el ser humano ejerce contra ella, por ello no puede percibirse de forma clara, pero se encuentra dentro de cada uno de nosotros. Para Rousseau todo lo que necesitamos proviene de la naturaleza, de las personas o de las cosas, pero dado que la naturaleza es buena, la educación consiste en tomar su desarrollo inherente como criterio pedagógico, adecuando a él la educación.

Por otro lado, Johann Heinrich Pestalozzi, pedagogo suizo, en 1774 abre una institución para *los hijos de los pobres* donde trata de desarrollar todas las potencialidades naturales y capacidades de los niños. Influenciado por la pedagogía de Rousseau, elabora una teoría de la enseñanza elemental que juega un gran papel en la lucha contra la enseñanza dogmática y la memorización mecánica. Como explica Soëtard, esta teoría habla de educación como humanización en movimiento

...la naturaleza sobre la cual trabaja el pedagogo no es la Naturaleza en sí, sino lo natural de este niño con su peculiaridad, amasada con su índole, los acontecimientos vividos, con las circunstancias con las que se enfrentó. Es la edad en la que la existencia va forjándose. La edad de la educabilidad. Pero simultáneamente, dicho niño va en pos del cumplimiento de la forma universal que hará de él un hombre. No cabe duda de que esta forma se la podría imponer una sociedad, una iglesia, unos padres. Pero precisamente le toca a la educación abrir esta naturaleza brindada a un desarrollo totalmente desinteresado de sus aptitudes y capacidades, y más que todo formar al niño en la autonomía de lo que es, hacia lo que ha de ser, y eso, dentro de un mundo social cuya mecánica tiende ineluctablemente a reducir y estropear a los individuos. (1997, p.21).

En su libro *Sobre la idea de educación elemental*, Pestalozzi defiende la individualidad del niño y la necesidad de que los maestros sean preparados, ya no para implantarles conocimiento, sino para lograr un desarrollo integral del alumno. En la obra referida, nos enseña los principios pedagógicos de su método, relacionados con la naturalidad y la educación elemental. Quintana Cabanas los sintetiza en: (Quintana Cabanas, 2006, p. 19):

1. El papel imprescindible de la madre, como educadora puesta por la misma naturaleza.
2. La acción conjunta de la naturaleza y del arte en proceso educativo: la naturaleza aporta el impulso interior espontáneo en la actividad del niño, y el arte aporta la ayuda externa de unos medios intencionales.
3. La subordinación de la educación intelectual a los aspectos morales, que son humanamente prioritarios.

El método Pestalozzi se introduce en España a partir del siglo XIX, y actualmente es el protagonista de uno de los centros más consolidados de educación alternativa en Ecuador, *El Pesta*, fundado por Rebecca Wild y su marido Mauricio en 1977, autores que retomaremos más adelante. Actualmente El Pesta ha evolucionado a *El León Dormido*, proyecto educativo comunitario.

Junto con Rousseau y Pestalozzi, Federico Froebel destaca asimismo el valor educativo de las actividades de entrenamiento y ve en el niño a un ser activo y en proceso continuo de desarrollo.

La segunda corriente, enmarcada a finales del siglo XIX, se asocia con autores como María Montessori, Ovide Decroly, John Dewey, Édouard Claparède, Adolphe

Ferrière, entre otros. Dewey es el representante de la *Pedagogía Sociológica*. En el año 1916 escribe su obra *Democracia y Educación*. En ella propugna una socialización total de la educación y considera que mediante ésta debe desaparecer la distinción de clases. Defiende la enseñanza a través de la acción, “aprender haciendo”, el saber adquirido en los libros debe subordinarse a la experiencia real. De ese modo el niño puede desarrollar la creación de problemas a resolver por sí mismo, a modo de estímulo para buscar sus propias soluciones y descubriendo así la validez de sus ideas (Dewey, 1978).

Montessori y Decroly también forman parte de esta corriente a través de la preocupación respecto al amor y el respeto por la infancia. Ambos provienen del mundo de la medicina, y se especializan en el estudio de la educación. Sus métodos nacen de la observación de niños y niñas con dificultades, en aquella época denominados anormales (Narváez 2006).

La italiana Montessori plantea un método basado en su propio concepto del menor: ser particular, cualitativamente distinto del adulto, dotado de maravillosas energías latentes que tienden al autodesarrollo. Defiende que la humanidad que se manifiesta en la infancia debe ser respetada con veneración. Expone que el método pedagógico tiene por base la libertad del niño, entendiendo libertad como actividad (Gutiérrez Zuloaga, 2002). Decroly coloca el énfasis en la función de globalización y reivindica la elección educativa de temas de interés vital, dándole mayor importancia al contacto del menor con objetos concretos en toda su complejidad (Narváez, 2006).

Adolphe Ferrière introduce el término de Educación Activa, y plantea, que la finalidad de la educación es favorecer la actividad centrada en el niño, la que nace de su voluntad y de la inteligencia personal, y que desemboca en un enriquecimiento intelectual, moral y espiritual del sujeto. “No debemos presionar sobre el alumno, sino estimularle para que actúe”. Merece ser dicho y repetido: sin esta base no hay “Escuela Activa”. (Ferrière, como se citó en Palacios, 1989, p. 61). En su obra *Problemas de educación nueva*, Ferrière (1972) plantea tres caminos para llegar al fin educativo: respeto a la individualidad del niño, para que ésta genere responsabilidad social, corresponsabilidad; sustitución de la cultura burguesa, entendida como medio de competencia egoísta, por la cultura entendida como apoyo mutuo; y aumento de la energía espiritual del alumno con atención a su integridad.

La *tercera corriente* de la Escuela Nueva surge en el primer tercio del siglo XX con las aportaciones de dos representantes de la llamada pedagogía social en Francia: Roger Cousinet y Célestin Freinet. Cousinet es el creador de la *Escuela Nueva francesa* y según Narváez (2006) destaca por la importancia del método de trabajo libre y cooperado en los grupos de trabajo, concebido para desarrollar una forma de socialización en sintonía con el libre desarrollo del niño y la niña. Plantea que el profesor debe estar a disposición de sus alumnos para contestar a preguntas y despertar en ellos el espíritu investigativo. Cousinet en su libro *La Escuela Nueva*, introduce el término de “métodos

activos” frente a los “métodos didácticos”, cuya diferencia radica en que los primeros han de ser puestos en manos de los alumnos siendo ellos los protagonistas de su uso, mientras que los didácticos son los instrumentos de los que se sirven los maestros para enseñar.

La verdadera preparación del escolar consiste, pues, para el educador, en facilitar el pleno desarrollo de toda la actividad natural del niño, en la seguridad de que esa actividad natural surgirá, llegado el momento, la actividad siguiente, como la flor brota del capullo; aunque ello, claro está, será así a condición de que esa actividad siguiente sea la continuación natural de la primera, de suerte que de repente no se pretenda que un rosal empiece a dar claveles (Cousinet, 1972, p.91).

Asimismo, Cousinet plantea grandes diferencias entre el maestro tradicional y el maestro en la nueva educación: en la escuela tradicional el papel principal del maestro es dar clase, desarrollar las nociones que los alumnos deberán adquirir y retener sucesivamente. Para ello, el docente ha de valerse de su autoridad personal, ya que desde esta filosofía el “dar clase” sólo tiene sentido si los alumnos “siguen”, a modo de discípulos, las enseñanzas del maestro. Desde la perspectiva de la Escuela Nueva, el maestro debe “estar presente”, en estado de disponibilidad permanente. Esta presencia satisface la necesidad infantil de seguridad, y crea un clima de afectividad, premisas que al mismo tiempo les darán la posibilidad de ser los protagonistas de su aprendizaje. Por tanto, el papel del maestro desde la perspectiva de Cousinet será iluminar al niño a que encuentre su propio camino, más allá de lo que se pretende de él.

Por otro lado, Freinet impulsa un movimiento de renovación pedagógica que representa uno de los mayores intentos de transformación profunda de la escuela. La escuela de Freinet es una escuela viva, y liga al niño con su medio social, con los problemas que le atañen a él y a su entorno. Freinet desarrolla sus técnicas educativas basándose en tres principios: libertad de expresión, vida en cooperación y vida participativa, y propugna un método natural, vivo, en el que sea posible la expresión libre. Todo ello teniendo en cuenta que la solución a los problemas pedagógicos actuales no debe ser un retorno ciego a las prácticas del autoritarismo (Freinet y Balasse, 1961/1973). Algunos de los aportes de Freinet son, el aprendizaje por descubrimiento, el uso de la imprenta en la escuela, la educación personalizada, la introducción de la asamblea en el aula, el uso del texto libre, el trabajo en equipo, y la pedagogía no adoctrinadora.

El día que los educadores hayan vuelto totalmente a la escuela de las mamás, el día en que los mismos padres hayan comprendido la similitud entre las técnicas de aprendizaje de la lengua y las de la lectura-escritura, el día en que unos y otros se hayan despojado del continuo error escolástico que los ha marcado tan totalmente, por desgracia; el día asimismo en que los altos responsables, más humanos que burocráticos, sepan contemplar la vida y no medir sola-

mente un estéril deber, ese día se producirá totalmente el milagro anunciado: sin lecciones especiales, con la expresión libre y la vida gracias a la Imprenta en la Escuela, los niños asimilarán, en un plazo normal, las técnicas de la lectura y de la escritura, que es actualmente una de las pesadillas de la Escuela Primaria. (Freinet y Balesse, 1973, p. 44).

Antes de finalizar con este primer movimiento, cabe mencionar una perspectiva de la Escuela Nueva más científica: las aportaciones provenientes de la pedagogía experimental de Binet, y de la psicología genética a través de Jean Piaget y Henri Wallon, entre otros (Narváez, 2006). Piaget destaca por su teoría constructivista del desarrollo de la inteligencia. En su teoría, siguiendo a Palacios (1989), el papel de la acción cobra vital importancia, ya que “el carácter esencial del pensamiento lógico es el de ser operatorio, vale decir, de prolongar la acción interiorizándola” (Piaget, 1972, p.53; como se citó en Palacios, 1989, p.71). Para Piaget, el objetivo de la educación va más allá de la repetición o conservación de las verdades, ya que, para él, educar es llegar al aprendizaje de la verdad por uno mismo. Por ello, es necesario ayudar al niño a encontrar los medios para que construya por sí mismo esa razón.

#### *b. Movimientos libertarios: el anti-autoritarismo en educación*

Los autores de este segundo movimiento que Palacios (1989) propone, se caracterizan por un principio común: la libertad como motor y meta de la educación. Se trata de un grupo de críticas históricas cuya fuerza fundamental es la de la libertad. Son autores menos preocupados por los métodos y contenidos que por las actitudes, por lo que defienden un cambio actitudinal por parte del maestro y de la institución pedagógica misma, que ha de favorecer el surgimiento de nuevas relaciones y nuevas alternativas.

Desde esta perspectiva más anarquista y libertaria, cabe mencionar a Ferrer i Guardia, pedagogo y activista político español, fundador de la Escuela Moderna. Introduce en España el *racionalismo pedagógico*, sobre todo durante la época de la II República. Ferrer i Guardia muestra una gran preocupación por las causas sociales y ve en la revolución la única vía para resolver las injusticias. Desde su perspectiva pedagógica plantea que la acción política y social siempre esta mediatizada por la acción pedagógica, así, en su libro *La Escuela Moderna*, el autor expresa “cambiamos la educación, y cambiaremos al hombre” (1976, p.17). Para Ferrer la regeneración social solo es posible a través de un cambio educativo, por lo que su idea se centra, ya no tanto en renovar las escuelas existentes, sino en fundar escuelas nuevas donde se implantara el espíritu de la libertad.

Su pedagogía se basa en la educación del conocimiento, el afecto, la sexualidad, la experimentación y la observación de la naturaleza, la solidaridad, la ayuda mutua y la crítica de las injusticias. En sus aulas se empiezan a impartir enseñanzas científicas y humanistas frente a las religiosas. Se fomenta la no competitividad, el pensamiento libre

e individual y el desarrollo integral del niño. La libertad es considerada un valor fundamental, se procura la igualdad de todos y todas, se rechaza el espíritu competitivo y por lo tanto toda imposición, exámenes, premios y castigos. Todo ello acompañado por amor y dedicación

Enemigo de la desigualdad social, no me limité a lamentarla en sus efectos, sino que quise combatirla en sus causas, seguro de que de ese modo se ha de llegar positivamente a la justicia, es decir, a aquella ansiada igualdad que inspira todo afán revolucionario (Ferrer i Guardia, 1976, p.37).

Dentro de este movimiento cabe señalar a Alexander Sutherland Neill, que se le puede situar o bien dentro del reformismo pedagógico o como un paradigma de educación antiautoritaria (Palacios 1989). En capítulos posteriores veremos que es uno de los personajes históricos que se enmarcan como referentes fundamentales en nuestra realidad objeto de estudio.

Neill, pedagogo y psiquiatra, funda Summerhill en 1927 en Suffolk, cerca de Londres. La libertad es para Neill la principal característica educativa, ya que, para él, la dinámica interna de la libertad es, por si misma, capaz de conducir la vida y la experiencia hasta los más variados modos de existencia. Cabe señalar que el significado que Neill le da al término libertad está relacionado con la no intervención en el desarrollo del niño, sin ejercer presión sobre él. Como explican Carreño, Colmenar, Egido y Sanz (2002), Neill diferencia su escuela en libertad (como experiencia pedagógica de, y en la libertad), del concepto libertinaje o permisividad, ya que el mismo plantea que dejar al niño hacer absolutamente todo lo que quiera sin más, es educar a un joven tirano; no darle libertad es tiranizarlo. Uno de los alumnos de su escuela; Joshua Popenoe, deja reflejada la experiencia del centro en el libro *Summerhill, una experiencia pedagógica revolucionaria*:

Algunos tienen la idea de que, al ser una escuela libre, no existen reglas y que cada cual hace lo que le viene en gana. No es verdad. El que una persona viole de la forma que sea los derechos del otro, no lo consideramos libertad. Contamos con una lista increíblemente larga de leyes elaboradas por la comunidad, para que los derechos de los demás queden a salvo de la gente desconsiderada". (Popenoe, 1976, p. 45).

Palacios plantea que lo que hace Neill con Summerhill, es crear un modelo alternativo de sociedad en la cual la educación escape del "engranaje letal del capitalismo" (1989, p.186). Summerhill es una contrasociedad a favor de la vida, de la existencia, una estructura comunitaria que está contra la jerarquía, la escuela, la religión y el ejército, y a favor de la igualdad, la libertad, el amor y la vida.

Como hemos visto, tanto Ferrer i Guardia como Neill, son dos de los autores más relevantes de este movimiento, si bien, antes de pasar a la tercera corriente de críticas,

nos gustaría mencionar a Carl Ransom Rogers, terapeuta que esboza la teoría de la enseñanza no directiva, la educación centrada en el estudiante.

Rogers (1996), en su libro *Libertad y creatividad en la Educación*, plantea algunas de las líneas de orientación y cualidades necesarias que necesita el “facilitador”, término que el autor utiliza para denominar a la persona que acompaña el aprendizaje de los niños y las niñas. Rogers plantea que el facilitador debe crear el ambiente o clima inicial adecuado para las experiencias del grupo; además ha de ayudar a despertar los propósitos y objetivos tanto individuales como grupales, transmitiendo, asimismo, sensación de libertad. Es importante que dicho facilitador transmita confianza al estudiante que desea alcanzar esas metas, ya que es la fuerza motivacional que subyace en todo aprendizaje. Debe organizar y poner a disposición la más amplia y variada gama de recursos acordes con sus necesidades e inquietudes, incluso él mismo puede ser un recurso flexible para ser utilizado en grupo. Es importante que responda a todas las expresiones, aceptando actitudes tanto de contenido intelectual como emocional, siempre tratando de ser auténtico y de aceptar los sentimientos personales más profundos y reales. Asimismo, cuando tome la iniciativa de compenetrarse con el grupo, no debe imponer sus vivencias e intelecto, sino proponer como un aporte más para compartir, que puede ser aceptado o rechazado. Es necesario también que preste atención a las expresiones indicadoras de sentimientos fuertes y profundos de sus alumnos, pero lo más importante es que el mismo facilitador sea consciente, reconozca y acepte sus propias limitaciones. Sin ese reconocimiento no podrá garantizar la plena libertad de sus “estudiantes”.

### *c. Movimientos socialistas: perspectivas desde el Marxismo*

No vamos a entretenernos mucho en este tercer movimiento, si bien por su relevancia histórica no podíamos dejar de mencionar a alguno de sus autores. Palacios (1989) explica que este movimiento se enfrenta al conjunto social y político en el que está inmersa la escuela. Encontramos aquí las críticas marxistas hacia ésta, que se refieren al papel que la escuela juega en la perpetuación y mantenimiento del *status quo*. Cabe señalar a Marx por ser iniciador y estimulador del movimiento, sin sus planteamientos no serían legibles los que siguen tras los suyos.

Cuando hablamos de Educación Socialista es necesario mencionar las aportaciones de K. Marx y F. Engels, ya que ambos son los iniciadores de una teoría de la educación cuyo objeto de análisis es la sociedad, acompañado de una crítica a las prácticas educativas de la época, y al papel que cumple la escuela dentro de la sociedad capitalista (Carreño et al. 2002). Marx y Engels plantean la problemática educativa de modo ocasional, no realizaron un análisis detenido de ésta y la educación, pero en su discurso mantienen un planteamiento emancipatorio que tiende a la formación de una sociedad nueva para un hombre nuevo (Palacios, 1989).

Sin profundizar más en estos autores, no quisiéramos terminar este apartado sin nombrar a Makarenko, que, aunque se aleja de las concepciones paidocentristas de las que hablábamos, es un conocido pedagogo soviético que considera la educación como un proceso de transformación social (Carreño et al. 2002). Cuando hablamos de Antón Semiónovich Makarenko es necesario tener en cuenta el marco político-social en el que se encuentra. Hablamos de la sociedad soviética posterior a la revolución de Octubre del 1917, donde el problema educativo es objeto de una atención especial; se trata de una sociedad que enfrenta cambios profundos: la transformación de una sociedad explotadora al servicio de las clases dominantes en una sociedad comunista al servicio de las clases trabajadoras (Palacios, 1989).

Makarenko, al igual que Marx, plantea que el trabajo constituye la base de la educación socialista, y la educación debe tener como fin la construcción de un nuevo hombre para transformar la sociedad hacia una nueva sociedad comunista. Se centra en la reeducación de jóvenes delincuentes para formar los ciudadanos necesarios que la sociedad comunista necesita, ya que lo colectivo frente a lo individual es la base de su pensamiento. (Carreño et al, 2002). Makarenko antepone las necesidades de la colectividad, de la sociedad, del país, a las individuales, ligando la felicidad a la participación en las actividades sociales, más allá de asociarla a la libertad y espontaneidad infantil.

#### *d. Movimientos desde América Latina: Freire*

Y llegamos al cuarto y último grupo de críticas a la escuela tradicional, protagonizado por autores que desde América Latina lucharon contra la opresión, el analfabetismo y el mantenimiento de las élites. Aunque cabría destacar en este grupo a otros autores como Iván Illich o Everett Reimer, ya que surgieron en el marco geo-político que nos ocupa, nos limitaremos a hablar de Freire dado que consideramos que es un referente en cuanto a la pedagogía que propone.

Paulo Freire en su libro *Pedagogía del oprimido* (2012) presenta un plan para la liberación auténtica del hombre sea opresor u oprimido, más allá de una nueva pedagogía. Paulo Freire, pedagogo brasileño del siglo XX critica el sistema tradicional de la educación (lo que él llama la “Educación Bancaria”) y presenta una nueva pedagogía donde los educadores y los educandos trabajan juntos para desarrollar una visión crítica del mundo en que viven. Freire propone una pedagogía basada en la práctica, sometida constantemente al cambio, a la evolución dinámica y reformulación. Una “Educación Problematicadora” que niega el sistema unidireccional propuesto por la “Educación Bancaria”. Con la “Educación Problematicadora” se apunta claramente hacia la liberación y la independencia, pues destruye la pasividad del educando y lo incita a la búsqueda de la transformación de la realidad.

Freire (2012), plantea que la estructura de las sociedades conduce a la dominación de las conciencias, y la pedagogía que impera en esas sociedades preestablecidas

es la de las clases dominantes. La educación de estas sociedades predica una falta de libertad ya que esa pseudo-libertad indirectamente lleva a una pedagogía del sometimiento, pedagogía del oprimido y no para el oprimido. El oprimido debe liberarse así y tratar nuevos caminos autoconfigurándose responsablemente. “Mientras la violencia de los opresores hace de los oprimidos hombres a quienes se les prohíbe *ser*, la respuesta de éstos a la violencia de aquellos se encuentra infundada del anhelo de búsqueda del derecho de *ser*” (Freire, 2012, p.52). Es por esto por lo que el autor plantea que sólo los oprimidos, a través de la liberación podrán liberar a los opresores. Sin embargo, estos últimos, en tanto clase que oprime, no pueden liberar ni liberarse.

## 1.2. Educación como emancipación desde diferentes perspectivas: evolución de las escuelas alternativas. Matriz de Ron Miller

Una vez expuestas algunas pinceladas históricas de referencia que nos van acercando al concepto que nos ocupa, parece interesante proseguir dando luz a un término más amplio y diverso, en el cual se enmarca la educación libre: las escuelas alternativas. A continuación, se expone un bosquejo que puede ayudar a comprender dicho término para seguir acercándonos a nuestra realidad objeto de estudio. Como veremos, autores o pedagogos previamente nombrados en los movimientos del capítulo anterior, volverán a aparecer, esta vez organizados en la denominada Matriz de Ron Miller, un conjunto de categorías que dicho autor organiza para comprender el sentido de las distintas perspectivas pedagógicas alternativas a la escuela tradicional.

Las escuelas alternativas, no convencionales, cuentan con una larga historia. Son instituciones minoritarias, generalmente autogestionadas, que ponen el acento en la relación educativa, en el valor de la experiencia individual, en el ejercicio de la libertad y la responsabilidad, en el respeto a los procesos vitales, en la conciencia entre diversas edades, en las distintas áreas del desarrollo humano, más allá de la mera cognición. Por lo tanto, las escuelas alternativas han sido algo consustancial a la propia escolaridad: siempre ha habido otras formas de escuela y educación paralelas al modo convencional que reconocemos ahora como “escuela”. (Contreras Domingo, 2004).

Ochoa (2014) apunta que el concepto de educación alternativa no tiene aún una definición conceptual precisa y definitiva. Para dicha autora, la educación alternativa refleja una propuesta distinta la que rige tradicionalmente los proyectos educativos formales, por lo que su metodología ha de responder a procesos que buscan mayor libertad, participación e implicación por parte de los grupos sociales de cara a sus propias problemáticas.

La autora expone que en este concepto de educación alternativa se visualizan algunos componentes fundamentales en contraposición a la educación convencional más caracterizada por proyectos aislados. Estos componentes serían, la implementación de metodologías dinámicas, la construcción de nuevas oportunidades de formación en lo

técnico-vocacional y en lo lúdico-artístico-cultural, y la conformación de redes solidarias. Asimismo, plantea una caracterización de sus procesos desde los siguientes ámbitos:

TABLA 1. **Ámbitos que caracterizan la educación alternativa**

|  |
|--|
| Construcción de oportunidades para personas históricamente excluidas y no integradas en el sistema escolar.  |
| Desarrollo de una metodología orientada al aprendizaje consciente, activo y significativo de cada uno de los participantes, incluyendo a los facilitadores.  |
| Definición de ciertos valores como los de <i>cooperación y solidaridad</i> en lugar de <i>la competencia</i> .   |
| Preocupación por llenar vacíos del sistema educativo en cada país, dando respuesta a necesidades como: formación técnico-vocacional, profesionalización, construcción de capacidades emprendedoras, lo artístico-creativo, el liderazgo comunitario, el liderazgo político juvenil, y más. |

FUENTE: Ochoa (2014).

Doin (2013), trata de plasmar, a raíz de su trabajo de investigación en la realización de la película documental *La Educación Prohibida*, una serie de observaciones y reflexiones en relación con las prácticas pedagógicas que él cataloga como no convencionales, alternativas, de-coloniales, y su potencial transformador en la sociedad y las comunidades. En un intento de realizar un mapa de la educación alternativa, muestra la gran diversidad y gama de pensamientos filosóficos, colores políticos, causas sociales diversas, que comparten una visión crítica a la escolarización hegemónica occidental moderna. Explorando estas experiencias, podemos encontrar prácticas muy similares entre sí, pero con fundamentos de base diametralmente opuestos. Para esa clasificación, Doin se basa en la categorización de Ron Miller, quien la define como no ideal, pero práctica. Haremos uso de esa misma categoría a continuación.

Miller (2004), plantea que estas experiencias podrían separarse de forma general en 6 categorías según sus ejes centrales. Este modelo nos sirve para entender pedagógicamente cuál es el eje de las diferentes experiencias. El autor explica que hay muchas diferencias entre los enfoques tan diversos de todos los procesos de enseñanza aprendizaje que engloba el término de “educación alternativa”. A partir del directorio publicado en el libro “The Parents’ Guide to Alternatives in Education”, en 1997 por Ronald E. Koetzsch, primer libro dedicado a familias en el que se describió el amplio rango de posibilidades educativas alternativas más allá de la escuela tradicional hegemónica occidental, Miller realiza un trabajo de ubicación de todas esas tendencias bajo catego-

rias más amplias. Koetzsch (1997), a su vez, describe más de veinte tipos diferentes de escuelas alternativas, y seis tendencias innovadoras en la educación pública, cuyas diferencias se enmarcan en las distintas orientaciones filosóficas, éticas o morales: algunas encaminadas a maximizar la libertad en el desarrollo y aprendizaje, otras más centradas en la crianza, otras enmarcadas en criterios religiosos, culturales o basados en ideales ecológicos o de justicia social.

Las seis categorías que Miller (2004) rescata de esta primera clasificación, están también basadas en estas orientaciones, y las organiza en un mapa con el objetivo de facilitar la comprensión de la diversa naturaleza de propuestas: Son categorías amplias, ya que un mismo proyecto educativo podría estar situado en una o varias de estas categorías.

#### *a) Modelo de transmisión*

Este término se refiere al pensamiento educativo tradicional, a aquel que conocemos de la escuela convencional, donde el eje se basa en transmitir la cultura, y el agente de transmisión es un maestro o adulto. Es el enfoque hegemónico que le da significado al término “alternativo”. En él, existe un agente externo que decide lo que es meritorio transmitir, algo establecido fuera de la experiencia de quien aprende. Este modelo denota un largo proceso autoritario con una sola dirección y sentido. La persona que enseña está a cargo y tiene autoridad para evaluar el proceso de aprendizaje de la persona a la que pretende enseñar. Las clases son magistrales y se entiende la educación como transmisión de unos valores o componentes culturales previamente decididos.

Doin (2013) propone algunos ejemplos relevantes de este tipo de experiencias: las escuelas indígenas en los diferentes pueblos y comunidades de Los Andes, algunas escuelas interculturales bilingües en Ecuador y experiencias históricas como el caso de la escuela indígena Warisata en Bolivia.

#### *b) Aprendizaje libre*

Este modelo pone nombre a nuestra realidad objeto de estudio. Enmarca experiencias en las que el eje fundamental es la construcción libre y autónoma del conocimiento por parte de la persona que aprende, protagonista del proceso, y en las que el espacio y el ambiente son un pilar, ya que está pensado, preparado y adaptado para que este aprendizaje se pueda dar de esta manera autónoma, de dentro hacia fuera. Se respeta el libre movimiento y los ritmos de cada persona, y el aprendizaje comienza desde el motor interno, intereses y necesidades individuales, ya no con el conocimiento supuesto que la sociedad demanda. El ideal de educación y aprendizaje sería el opuesto al modelo anterior, su foco es la exploración y vivencia auto motivada que nace de la persona que aprende.

Las experiencias de este grupo tienen una larga y colorida historia, y destacan por ser escuelas donde los niños y niñas pueden elegir qué, cómo y cuándo aprender. Doin

(2013) señala algunos ejemplos de la actualidad: las llamadas escuelas democráticas o escuelas libres, siendo la escuela-internado Summerhill el exponente más importante junto con las escuelas Sudbury en Estados Unidos. En Latinoamérica el caso más referenciado es la experiencia como El Pesta, en Ecuador; que en los últimos años ha inspirado a experiencias educativas por toda España y Latinoamérica. Este tipo de experiencias son ejemplo de que es posible realizar escuelas libres organizadas democráticamente.

Si bien la propuesta de Neill ha sido fuertemente criticada desde el comienzo, estas escuelas continúan funcionando y se han multiplicado considerablemente en Europa y Norteamérica, hoy son prueba de que la coerción externa, los reglamentos impuestos y los currículums obligatorios no son necesarias para educar al niño/a. (Doin, 2013, p.14).

### *c) Constructivismo social*

El constructivismo social hace referencia a las experiencias educativas que han caminado hacia la implementación con éxito en los espacios de enseñanza-aprendizaje, de los modelos e ideas que Dewey y sus seguidores, y psicólogos del desarrollo como Piaget y Vigotsky expresaron a comienzos del siglo XX. Para los educadores que sostienen esta visión, el conocimiento es construido dinámicamente a través de relaciones entre personas y su entorno físico y social. En el último siglo, se han desarrollado en profundidad por muchos educadores y teóricos, por ejemplo, aquellos que practican enfoques como el “aprendizaje cooperativo” y la instrucción del “lenguaje total” (Miller 2004).

Son escuelas en las que el aprendizaje activo es tan vital en la construcción del conocimiento como la socialización. Muchas escuelas convencionales han comenzado a adoptar dinámicas propias de estas propuestas, aulas sin frente, disminución de la autoridad del docente, grupos sentados en círculos, constante trabajo en equipo, deliberación, mucho aprendizaje a través del descubrimiento, el juego, la experiencia y la expresión artística. En algunos casos se recurre a guías de trabajo para fomentar la autonomía de los alumnos, y pequeños espacios democráticos para simular la experiencia cívica. El eje de estas propuestas es la construcción del conocimiento significativo, no la libertad del individuo, o la transmisión de la cultura. (Doin, 2013, p. 14)

El ejemplo más completo y explícito de esta orientación es el modelo de educación para la primera infancia desarrollado en la ciudad de Reggio Emilia, Italia, promovida por Loris Malaguzzi; o en Sudamérica las experiencias relacionadas con el término “Escuelas Experimentales”.

### *d) Desarrollismo espiritual*

Este modelo que Miller ha denominado desarrollismo espiritual o filosófico representa a las experiencias educativas que se focalizan en un determinado entendimiento del ser humano y sus procesos de desarrollo. Este entendimiento en el que se basan está habi-

tualmente muy ligado a afirmaciones filosóficas, religiosas o espirituales. El autor plantea que las experiencias que aquí se engloban, son alternativas “centradas en el niño/a” de una forma paradójica, ya que su entorno de aprendizaje es generalmente muy estructurado, con un maestro que tiene un rol autoritario y muy activo. Abarca modelos educativos basados en ideas específicas sobre el despliegue del alma humana. Las personas adultas que siguen estos modelos insisten en que hay una dimensión espiritual de la experiencia humana, y los casos concretos describen cuidadosamente qué tipos de enseñanzas y experiencias de aprendizaje son apropiadas y beneficiosas a cada nivel de desarrollo.

La educación basada en el desarrollo espiritual no recurre a la autoridad, sino que trata de establecer una estructura significativa que acompañe el despliegue de los potenciales latentes de cada niño y niña. A diferencia de la educación basada en la libertad, y del enfoque socialconstructivista, este modelo plantea que un educador atento cuidadoso, auto-disciplinado y especialmente formado puede conocer los verdaderos potenciales de un niño mejor de lo que el niño se conoce a si mismo. (Miller, 2004)

Estas experiencias se caracterizan por requerir una importante formación del profesorado en los procesos de desarrollo preestablecidos por la pedagogía. Los dos ejemplos más conocidos y extendidos en este modelo son las escuelas Waldorf (Rudolf Steiner) y las escuelas Montessori. En ambos casos hay prácticas didácticas muy específicas y definidas en la formación que hacen al método. Otros ejemplos menos conocidos serían los maestros espirituales, como el notable yogi y místico Aurobindo o el maestro Sufi Hazrat Inayat Khan,

#### *e) Pedagogía para la transformación social/crítica*

Lo que caracteriza esencialmente a este modelo es que el eje educativo se sostiene desde una perspectiva política más comprometida socialmente. Las experiencias que lo definen critican fuertemente la escolarización hegemónica, las relaciones de poder autoritario y de opresión. Proponen un objetivo principal para la educación: transformar la sociedad ayudando a los alumnos a desarrollar una conciencia crítica, inquisitiva sobre su cultura. Tienen una visión de libertad y liberación, pero no tanto individualista sino social, institucional. Experiencias que se preocupan en transformar las instituciones culturales, económicas, políticas a través de la educación.

Este modelo tiene una fuerte historia política y pedagógica; referentes como Ferrer i Guardia, Paulo Freire, Ivan Illich, han dejado un legado de experiencias que critican fuertemente la escolarización hegemónica. Algunas de corte anarquista (Paideia en Extremadura), con propuestas muy similares a la escuela libre, pero con una constante reflexión política y social. Otras como la Educación Popular de Freire, ha creado gran cantidad de “bachilleratos populares” en países de Sudamérica. Esta Pedagogía Crítica ve la privatización de la educación como elitista o carente de responsabilidad social.

La pedagogía crítica representa un lugar importante dentro del mapa educativo alternativo, ya que realiza preguntas básicas sobre el propósito mismo de la educación. En el mundo en el que vivimos, impregnado de males como la violencia, racismo, explotación, división de clases, los efectos destructores de la globalización, etc... las personas que se dedican a la educación (ya sean maestros/as o padres y madres), no pueden permitirse tratar los conocimientos y habilidades académicas desde una moral neutral y una perspectiva descontextualizada. En el contexto de una sociedad injusta y desigual, los defensores de la pedagogía crítica plantean que los intereses y deseos personales de los estudiantes no pueden ser el único elemento valioso en educación. (Miller 2004).

### *f) La educación holística o integral*

La educación holística es el último modelo propuesto por Miller, desarrollado en los últimos años. Se trata de una categoría por sí misma, pero también de una categoría integrada en la que podemos encontrar todas las otras partes. Abarcan las experiencias que no son guiadas por un solo fundamento, sino que ponen la mirada en la diversidad de condiciones y necesidades a la hora de la práctica educativa.

Hablamos en este modelo de una visión del mundo “integral”, “ecológica”, “holística”, en la cual la naturaleza y la experiencia humana están interconectadas, por lo que todos los procesos, todas las cosas, necesitan ser vistas en su totalidad, y ya no de forma separada o fragmentada.

Un ejemplo serían las escuelas fundadas por Krishnamurti, quien en los escritos de su libro *La Educación y Significado de la Vida* (2007) habla de este tema en profundidad. El concepto de Educación Integradora que propone Naranjo (2013) también se enmarca en esta categoría, ya que, en su planteamiento, hay una interrelación entre la conciencia humana y los valores de la sociedad en la que vivimos. Asimismo, existen educadores “holísticos” o “integrales” en distintos espacios educativos, que avanzan hacia un modelo educativo desde el corazón, abriéndose a ser en su totalidad, practicando la presencia en sus relaciones y su compromiso con la justicia social, la ecología, la sanación y el profundo respeto por sí mismos, las otras personas y el planeta en el que vivimos.

En el capítulo segundo se abordará de manera más profunda y exhaustiva diferentes corrientes y experiencias de educación alternativa que existen hoy en día, enmarcadas en cada una de las categorías previamente mencionadas.

## **1.3. Hacia un cambio de paradigma en la Educación**

Hoy en día se habla mucho de un cambio de paradigma en la ciencia, y de manera más general, en el modo de comprender el mundo y al ser humano. Un nuevo paradigma que invocan tanto la nueva física como la psicología contemporánea, y que está afectando

a todos los campos del hacer y del saber. Podría ser un enfoque centrado en el todo, que es efectivamente, algo más que la suma de sus diversas partes.

Se habla de crisis en la educación, y en muchas ocasiones se culpa de ello a la juventud, sin pensar que tal vez sea al revés. La crisis de la educación, que no la crisis de los estudiantes pone de manifiesto un mal muy antiguo, pero poco visible. Aunque llevemos mucho tiempo perpetuando una educación obsoleta, parece que se va haciendo cada vez más difícil meter a la fuerza a la generación que viene. Eso es bueno. No se trata de algo malo, en ello aparece un potencial: el de descubrir y hacerse obvio que es necesario el cambio (Naranjo, 2013).

En la educación, al igual en el campo de la investigación, la física, la filosofía, van apareciendo algunas cuestiones que nos llevan a plantearnos la necesidad de un nuevo paradigma (Horgan, 1998). Muchas son las voces que plantean estar viviendo un cambio de era, y no solo de etapa histórica. La globalización, la virtualidad del siglo XXI y una serie de nuevas características aparecen en las diferentes dimensiones de la vida. Todo ello apunta hacia una nueva forma de reflexionar sobre ese nuevo entramado complejo, ya que supone transformaciones profundas en lo relativo al conocimiento y, como consecuencia, al desarrollo del pensamiento, al desarrollo de la persona como un ser completo y complejo.

Tanto la perspectiva histórica de la ciencia como la filosófica desembocan en la búsqueda de un nuevo pensamiento, en “la contemplación de un nuevo lenguaje cósmico, capaz de abrir una nueva puerta al conocimiento” (Arraiz y Sabirón, 2012, p. 66). Hablamos de un cambio de perspectiva sobre el mundo que es reflejo de un proceso vivo. No sólo nos hemos vuelto más interdisciplinarios, más interculturales, más ecuménicos, cada vez más vamos sintiendo la necesidad de tornarnos en personas completas en un mundo unificado (Naranjo, 2013).

Las personas, por lo tanto, somos seres, sistemas complejos, cuya principal característica es que “de las conexiones entre los elementos que componen el sistema, emergen nuevas propiedades no explicables a partir de las características particulares de cada uno de los elementos aislados” (Arraiz y Sabirón, 2012, p. 75). Esto implica que al aislar tan solo uno de sus elementos, el conjunto del sistema desaparecería. La investigación al tratar de separar partes, ha roto ese fenómeno complejo. Si esto ha ocurrido en la investigación, del mismo modo ocurre en el campo de la educación.

Aparece por lo tanto la *complejidad* como un nuevo paradigma, con una metodología diferente, con presentación diferente, con cambio de referente (entre otros, Martínez Miguelez, 2011). La complejidad introduce un cambio en cuanto a la relación con el conocimiento: prefiere la duda, el dilema o la paradoja a la verdad (Sabirón y Arraiz, 2013b). Solo podemos emprender seriamente el análisis de las prácticas educativas a partir del reconocimiento de su complejidad, ya que estas tienen una función social global (Ardoino, 1991). Comenzamos a hablar de Educación para el desarrollo humano: sin ella difícilmente llegaremos a tener una sociedad mejor.

Morin, Ciurana y Motta (2002) plantean algunas características del pensar complejo que facilitan su comprensión:

- El discurso sobre complejidad, aunque no haya sido concretado su estatus semántico y epistemológico, es un discurso que se generaliza cada vez más desde diferentes vías.
- Es esencial distinguir el término “complejidad” de “complicación”. “La complejidad concierne no solo a la ciencia sino también a la sociedad, a la ética y a la política. Por lo tanto, es un problema de pensamiento y de paradigma” (p. 48).
- “El pensamiento complejo sabe que la certidumbre generalizada es un mito y que es más potente un pensamiento que reconoce la vaguedad y la imprecisión que un pensamiento que la excluye irreflexivamente” (p. 48).
- Un pensamiento complejo nunca es un pensamiento completo puesto que se trata de un pensamiento articulante y multidimensional. “La ambición del pensamiento complejo es rendir cuenta de las articulaciones entre dominios disciplinarios fracturados por el pensamiento disgregador” (p. 49). Por tanto, el pensamiento complejo aspira a un conocimiento multidimensional, a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto.
- El pensamiento complejo entiende dos tipos de ignorancia: la del que no sabe y quiere aprender, y la de quien cree que el conocimiento es un proceso lineal y acumulativo. El pensamiento complejo propone reaprender a aprender con la plena consciencia de que todo conocimiento lleva en sí mismo la marca de la incertidumbre.
- El pensamiento complejo critica la simplificación sin despreciar lo simple.

Con la aparición de la complejidad, se rompe con la idea del conocimiento fragmentado a través de las disciplinas provocándose un verdadero «big bang disciplinario». Ese big bang disciplinario aporta consecuencias positivas, ya que conduce a la profundización de los conocimientos del universo exterior y contribuye así a la instauración de una nueva visión del mundo (Nicolescu, 1996). Hablamos de la emergencia de un nuevo sentido holístico en la agrupación del saber: la *transdisciplinariedad* (Arraiz y Sabirón, 2012). “La transdisciplinariedad se preocupa por aquello que está entre las disciplinas, a través de ellas y más allá de toda disciplina. Su objetivo es la comprensión del mundo actual, en el cual uno de los imperativos es la unidad de conocimiento” (Nicolescu, 2013, pp. 24-25).

Esta nueva manera de entender la agrupación del saber tiene diversas consecuencias en la educación transdisciplinar, o también podríamos llamar educación holística o integradora (Naranjo, 2013). Esta nueva educación, como el enfoque holístico de la realidad en general, es parte de esa tendencia que está en marcha. Se propone reunir todas esas voces dispersas, como proyecto que intentaría abarcar la totalidad

de la persona: cuerpo, emociones, intelecto y espíritu. Pero además de poder llamarse holística en el sentido de pretender educar a la persona entera, también será en otros aspectos como en la integración de los conocimientos, en la integración intercultural, en el equilibrio entre teoría y práctica, en la visión planetaria de las cosas, en el interés en colocar la atención tanto en el futuro como en el pasado y el presente.

Morin (1999) establece la unión entre esta concepción transdisciplinar en la ciencia y la consideración no menos transdisciplinar de la educación a través de *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, un proyecto transdisciplinar* de “Educación para el futuro sostenible”. Como señala Sabirón (2006, p. 76.), “es el reconocido Edgar Morin quien expresa con mayor rotundidad la concepción educativa acorde tanto con la transdisciplinariedad como –en nuestro caso sustantivo– en relación con uno de los pilares citados, la complejidad”.

Morin (1999) propone los siguientes saberes que cualquier cultura y sociedad ha de reconstruir para la educación del futuro:

- La educación del futuro ha de afrontar los problemas del conocimiento desde el error y la ilusión; desde la incertidumbre y lo inesperado. “El mayor error sería subestimar el problema del error; la mayor ilusión sería subestimar el problema de la ilusión” (p. 5).
- Es necesario promover un conocimiento capaz de abordar problemas globales y fundamentales donde inscribir conocimientos parciales y locales. Es necesario dar paso a un tipo de conocimiento pertinente que evidencie el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo.
- La condición humana como unidad compleja de la naturaleza ha de ser objeto esencial de cualquier educación. Es necesario un reconocimiento humano desde esa humanidad común y al mismo tiempo desde su diversidad cultural inherente.
- La educación del futuro, asimismo, ha de “enseñar la identidad terrenal”, recuperando la conciencia antropológica, mostrando la historia de la era planetaria y señalando la complejidad de la crisis planetaria que enmarcó el siglo XX.
- Esperar lo inesperado y enseñar a afrontar las incertidumbres. La educación ha de comprender la enseñanza de las incertidumbres que han aparecido en la Ciencia a lo largo de la Historia. “Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza” (p. 3)
- “Enseñar la comprensión”, que es al mismo tiempo medio y fin de la comunicación humana. La labor de la educación del futuro debe ser el desarrollo de la comprensión, tanto la intelectual u objetiva, como la humana intersubjetiva, y para ello es necesaria “una reforma planetaria de las mentalidades” (p. 53).
- La conducción a través de la educación hacia una “antropo-ética”, que será constituida en la mente humana a partir de la conciencia de que el ser humano es al mismo tiempo individuo, forma parte de una sociedad y además forma parte

de una especie. “La antropo-ética conlleva la esperanza de lograr la humanidad como conciencia y ciudadanía planetaria” (p. 54).

Como conclusión, cabría preguntarse si es posible la existencia de un “profesional complejo” con unas competencias complejas. Podríamos hablar del trabajo cooperativo, del acompañamiento, del aprendizaje entre iguales, del pensamiento dialéctico, del ejercicio de los derechos, de la autodeterminación, pero siempre desde el punto de vista ético y con “un compromiso claro desde el presente con el futuro sin olvidar el pasado” (Sabirón, 2013).

Los nuevos revolucionarios están llamados a tener un alto nivel de conciencia, un conocimiento de sí mismos profundo y por ende de los demás, un silencio interior que permite la atención, la escucha, la percepción de la verdad, un continuo trabajo en el desmoronamiento del ego y un despertar de la conciencia con el reconocimiento de su ser espiritual (Naranjo, 2013, p. 505)

A continuación se muestra a modo de resumen las ideas principales tratadas en este primer capítulo teórico de nuestro estudio.

**TABLA 2. Referentes históricos, culturales, evolutivos, que se relacionan directamente con la educación libre, educación como emancipación**

|  |  |   |
|--|--|---|
| <b>Movimientos históricos que se relacionan con la educación como emancipación</b> | <p><b>Movimientos de renovación pedagógica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>–Primera corriente: La Escuela Nueva: Rousseau, Pestalozzi, Froebel.</li> <li>–Segunda corriente: Montessori, Decroly, Dewey, Claparède, Ferrière.</li> <li>–Tercera corriente: Cousinet, Freinet</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>–Objetivo principal: reforma de la escuela tradicional y con ello la transformación social.</li> <li>–Surge a finales del siglo XIX en Europa.</li> <li>–Reivindica la significación, el valor y la dignidad de la Infancia, centrándose en los intereses espontáneos del niño y aspirando a fortalecer su actividad, libertad y autonomía.</li> </ul>                 |
|  | <p><b>Movimientos libertarios:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>–Ferrer i Guardia: fundador de la Escuela Moderna. Introduce en España el “racionalismo pedagógico”.</li> <li>–Neill: fundador de Summerhill. La libertad es para Neill la principal característica educativa.</li> <li>–Rogers: esboza la teoría de la enseñanza no directiva, la educación centrada en el estudiante.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>–Autores con un principio común: la libertad como motor y meta de la educación.</li> <li>–Grupo de críticas históricas cuya fuerza fundamental es la de la libertad.</li> <li>–Se defiende un cambio actitudinal por parte del maestro y de la institución pedagógica misma, que ha de favorecer el surgimiento de nuevas relaciones y nuevas alternativas.</li> </ul> |

|   |  |  |
|---|--|--|
|   | <p><b>Movimientos socialistas:</b><br/>                 –Marx y Engels: iniciadores de una teoría de la educación cuyo objeto de análisis es la sociedad, acompañado de una crítica a las prácticas educativas de la época, y al papel que cumple la escuela dentro de la sociedad capitalista.<br/>                 –Makarenko: educación como un proceso de transformación social.</p> | <p>–Movimiento que se enfrenta al conjunto social y político en el que está inmersa la escuela.<br/>                 –Críticas marxistas hacia el papel que la escuela juega en la perpetuación y mantenimiento del status quo.<br/>                 –Planteamiento emancipatorio que tiende a la formación de una sociedad nueva para un hombre nuevo</p> |
|   | <p><b>Movimientos desde América Latina:</b><br/>                 –Freire: critica el sistema tradicional de la educación y presenta una nueva pedagogía donde los educadores y los educandos trabajen juntos para desarrollar una visión crítica del mundo en que viven.</p>   | <p>–Autores que desde América Latina lucharon contra la opresión, el analfabetismo y el mantenimiento de las élites.</p>   |
| <p><b>Educación como emancipación: evolución de las escuelas alternativas. Matriz de Ron Miller</b></p> | <p>Modelo de transmisión</p>   | <p>Eje: transmitir la cultura; agente de transmisión: un maestro o adulto. Se entiende la educación como transmisión de unos valores o componentes culturales previamente decididos.</p>   |
|   | <p>Aprendizaje libre</p>   | <p>Eje fundamental: construcción libre y autónoma del conocimiento por parte de la persona que aprende, protagonista del proceso.</p>  |
|   | <p>Socioconstructivismo</p>  | <p>El conocimiento es construido dinámicamente a través de relaciones entre personas y su entorno físico y social</p>  |
|   | <p>Pedagogía crítica</p>   | <p>El eje educativo se sostiene desde una perspectiva política comprometida socialmente. Crítica fuerte a la escolarización hegemónica, las relaciones de poder autoritario y de opresión</p>  |

|   |                                     |  |
|---|-------------------------------------|--|
|   | Desarrollo espiritual               | Se focaliza en un determinado entendimiento del ser humano y sus procesos de desarrollo, muy ligado a afirmaciones filosóficas, religiosas o espirituales  |
|   | Educación integral u holística      | Visión del mundo “integral”, “ecológica”, “holística”, en la cual la naturaleza y la experiencia humana están interconectadas  |
| <b>Hacia un cambio de paradigma en la Educación</b> | La complejidad como nuevo paradigma | <ul style="list-style-type: none"> <li>–Nueva forma de reflexionar sobre ese nuevo entramado complejo</li> <li>–Cambio en cuanto a la relación con el conocimiento: prefiere la duda, el dilema o la paradoja a la verdad</li> <li>–Transdisciplinariedad</li> </ul> |

## CAPÍTULO 2

### Las pedagogías alternativas

*“Abrirnos al niño y a sus procesos se convierte al mismo tiempo en una oportunidad para acercarnos al secreto de nuestra propia vida”.* (Rebeca Wild)

En el capítulo que nos ocupa, se hace alusión al concepto de *educación y/ o pedagogía alternativa* con todos sus matices y complejidades, así como un recorrido por algunas de las diferentes corrientes pedagógicas que se enmarcan dentro de este concepto. La *Educación o Pedagogía Libre*, de la que hablaremos más en profundidad en el capítulo siguiente, forma parte de este concepto que, a continuación, trataremos de describir.

Como hemos visto en el capítulo anterior, las escuelas alternativas, no convencionales, cuentan con una larga historia. Son instituciones minoritarias, generalmente autogestionadas, que ponen el acento en la relación educativa, en el valor de la experiencia individual, en el ejercicio de la libertad y la responsabilidad, en el respeto a los procesos vitales, en la conciencia entre diversas edades, en las distintas áreas del desarrollo humano, más allá de la mera cognición. Por lo tanto, las escuelas alternativas han sido algo consustancial a la propia escolaridad: “junto con el modo convencional que reconocemos ahora como típicamente “escuela”, siempre ha habido otras formas de escuela y educación” (Contreras Domingo, 2004, p.13).

A continuación, se exponen unas pinceladas de algunas de las *pedagogías alternativas* cuya base se ha esbozado en el capítulo anterior bajo la categorización del mapa de Miller (2004). Se hace referencia a pedagogías que pueden englobarse en las categorías mencionadas, dejando para el capítulo siguiente las experiencias que se enmarcan en la categoría de *aprendizaje libre*, que se expondrán con mayor profundidad, ya que se trata de nuestra realidad objeto de estudio.

Nos referimos a la Pedagogía Waldorf, Pedagogía Montessori (desarrollismo espiritual), Escuelas Reggio Emilia y Escuelas Experimentales (constructivismo social), las escuelas basadas en a filosofía de Krishnamurti y la Educación Integradora propuesta por Claudio Naranjo (educación holística), la Educación Libertaria (pedagogía para la transformación social), y, por último, hemos querido añadir también la descripción de las Bosque Escuelas en este capítulo.

## 2.1. Pedagogía Waldorf

La Pedagogía Waldorf nace en Alemania, a partir de las aportaciones de Rudolf Steiner, fundador de la Antroposofía, cuyo objetivo es formar seres humanos libres, que sean capaces por sí mismos de comunicar un propósito y dirección a sus vidas. La primera escuela Waldorf es fundada por dicho filósofo en el año 1919 en Stuttgart, aunque es en el año 1913 cuando Steiner empieza a hablar de la Antroposofía, corriente que estudia al hombre con relación a sí mismo y al universo, a partir de la cual desarrolla su concepción de la medicina, agricultura, artes y educación (Quiroga Uceda, 2014). Los cuatro pilares básicos de este pensamiento de Steiner, son la historia, la metafísica, la epistemología y la ética, sobre los que se asienta su teoría de los septenios, eje vertebrador de la pedagogía Waldorf.

A la Antroposofía le incumbe, como Ciencia Espiritual, la tarea de “ofrecer una concepción práctica del mundo que abarque la naturaleza esencial del ser humano” (Steiner, 2013, p.11). La teoría educativa que Steiner (2013) propone, nace de la descripción de la naturaleza del niño y de la niña, naturaleza que el autor plantea, en vías de desarrollo. Para ello el autor se centra en su naturaleza oculta, más allá del cuerpo físico, accesible a toda observación, que tiene en común con todo el reino animal. La Antroposofía recomienda un ambiente diferente para adaptarlo a las necesidades de cada niño y niña dependiendo de dicha naturaleza. Por lo tanto, la Pedagogía Waldorf pretende conducir al menor hacia un “desarrollo claro y equilibrado de su intelecto, hacia un sentir enriquecido artísticamente y al fortalecimiento de una voluntad sana y activa, de tal modo que sus pensamientos, sentimientos y actos puedan hacer frente a los desafíos prácticos de la vida” (Moreno Moreno, 2010, p.205). La Pedagogía Waldorf, que emana de la Antroposofía, apunta que solo es posible educar si se comprende lo que ha de ser objeto de nuestra actividad formadora, “así como el pintor solo puede pintar si conoce la naturaleza y esencia del color y el escultor solo puede esculpir si conoce la naturaleza de su material, etc.” (Steiner, 2013, p.59). Por ello, toda educación y enseñanza han de apoyarse en el conocimiento verdadero del ser humano.

La educación ha de llevarse a cabo como un obrar artístico, en un ambiente libre y creador. Su funcionamiento ha de basarse en una amistosa colaboración entre maestros, maestras, madres y padres porque los alumnos serán siempre el centro de toda actividad” (Steiner 2007, como se citó en Moreno Moreno, 2010, p.205).

Doin (2013) destaca que Steiner se basa en un entendimiento amplio y profundo del hombre. A día de hoy, existen en torno a 2000 centros infantiles Waldorf y 1026 escuelas repartidas en 59 países del mundo. En España empieza a despertar interés entre algunas personas a finales de los sesenta. La escuela libre *Micael*, situada en la

madrileña localidad de las Rozas, abrió sus puertas en la primavera de 1979, y actualmente ya se imparten en ella todos los ciclos formativos, desde los dos a los dieciocho años, incluido el bachillerato. En la actualidad existen ya más de cuarenta proyectos en España.

Siguiendo a Quiroga Uceda (2014), una de las aportaciones de la Antroposofía de Steiner que da sentido a la pedagogía Waldorf es la teoría de los septenios. Esta teoría se basa en la división de la biografía del ser humano en etapas de siete años. En cada septenio, el cuerpo humano se renueva completamente, ya que es el tiempo que emplean los diferentes cuerpos sutiles del ser humano para su maduración, lo que conlleva a unas nuevas cualidades anímicas y espirituales que han de ser conocidas y atendidas. La educación debe tenerlo en cuenta a la hora de su estructuración.

Para ello, un componente clave que Steiner añade a esta teoría es la relación de cada septenio con lo que él llama las cualidades del alma. El primer septenio estaría relacionado con la cualidad anímica del querer, el segundo del sentir, y el tercero del pensar. Y de ahí se va estructurando la manera de acompañar de la persona educadora Waldorf, y las claves educativas de cada etapa. Durante el primer septenio, por ejemplo, se le da mucha importancia a la imitación y al ejemplo, así como se pone a disposición de los niños y las niñas el tiempo y el espacio para permitir su movimiento, el juego libre y las manualidades. Durante el segundo, la premisa es sentir que el mundo es bueno, por lo que se pretende traer a su entorno imágenes que contengan significado profundo y valor interior. Se trabaja con rimas, ritmos, y se mira al educador como referente en cuanto a una autoridad querida. Es por eso que no sólo se trabaja con los educadores sino también con figuras y personajes históricos a través de sus biografías. En tercer lugar, durante el tercer septenio en el que se desarrolla la cualidad anímica del pensar, comienza la capacidad para desarrollar los poderes del juicio independiente y el esfuerzo para encontrar la verdad. Igual que en el primer septenio se ha de mostrar el que el mundo es bello, y en el segundo que es bueno, en el tercero los jóvenes deben percibir que el mundo es verdadero. Y para ello comienza a arraigarse la capacidad crítica y el juicio, y la carga lectiva de contenido intelectual será más mayor que en etapas precedentes.

Como conclusión de este apartado, se expone una aportación de Steiner (1969) como se citó en Carlgren (2018, p.388):

No hemos de preguntarnos qué necesita saber y conocer el hombre para el orden social establecido; sino ¿qué potencial hay en el hombre y qué puede desarrollarse en él? Así será posible aportar al orden social nuevas fuerzas precedentes de la generación joven. De esta manera siempre pervivirá en este orden social lo que hagan de él los hombres integrales que se incorporan al mismo, y no se hará de la nueva generación lo que el orden social quiere hacer de ella.

## 2.2. Pedagogía Montessori

Para desarrollar en el siguiente apartado los rasgos más característicos de la Pedagogía Montessori como una de las pedagogías alternativas más reconocidas en todo el mundo, se considera oportuno presentar brevemente a la científica María Montessori, para después poder abordar los principios pedagógicos de su propuesta. Para ello, seguiremos a Montessori y Sanchidrián Blanco (2015), Santerini (2013), Moreno Romero (2012) y a Juliá Barnadas (2012).

La italiana María Montessori es una de las primeras promotoras de la educación para la paz y la trascendencia espiritual. A través de su obra, Montessori plantea un método basado en un concepto del niño y la niña como seres particulares, cualitativamente distintos del adulto, dotados de maravillosas energías latentes que tienden al autodesarrollo. Para ella, la humanidad que se manifiesta en la infancia debe ser respetada con veneración. Defiende que el método pedagógico tiene por base la libertad del niño, entendiendo libertad como actividad, así como el ambiente y los materiales preparados, y el adulto como guía.

Debido a su carrera profesional en medicina y el momento histórico en el que ésta se desarrolla (primera mujer médico en toda Italia), Montessori comienza a trabajar con niños y niñas desfavorecidos llevando a cabo con ellos su método experimental. Se da cuenta de que la problemática de los niños y niñas deficientes mentales en esa época tiene más que ver con el ámbito pedagógico y con las condiciones ambientales en las que se desarrollan, y no tanto con el ámbito médico. Esta iniciativa da pie a los comienzos de la Escuela Nueva.

Es un hecho innegable que la escuela actual está completamente desviada de las modernas aspiraciones sociales y que ni sus enseñanzas ni sus procedimientos son los más adecuados para conseguir el mayor desarrollo de las energías individuales, ni para encender en el espíritu de la juventud la llama de una elevada idealidad” (Montessori y Sanchidrián Blanco, 2015, p. 85).

El método de la pedagogía científica Montessori no trata de reformar los métodos pedagógicos anteriores, ni de rediseñar los pupitres o los materiales, sino de transformar las prácticas, crear nuevos ambientes, reconducir las fuerzas del niño desde su propia motivación, conectar al individuo con la sociedad, donde se propicie la alegría sin perder la vista el aprendizaje, la disciplina, el estudio y el trabajo. Se fundamenta en bases científicas en cuanto a las hipótesis, objetivos y ambiciones de la educación y también en cuanto a los estilos de enseñanza aprendizaje que propone para afrontar dichas metas.

Por medio de la observación, Montessori identifica unos principios “a priori” en la mente del niño universal, unos principios y poderes que le capacitan y le predisponen para el aprendizaje, a los que denomina tendencias humanas: orientación, orden, explo-

ración, autocontrol, auto perfección, repetición, imaginación, abstracción, conceptualización, trabajo, manipulación, movimiento, perfección, comunicación y pensamiento matemático. Al mismo tiempo, identifica unos períodos de especial predisposición para determinados aprendizajes: los períodos sensibles.

Una vez reconocidas estas tendencias -a priori- de toda experiencia de aprendizaje, y los períodos sensibles, Montessori alcanza un principio que demostrará una y otra vez en sus aulas de trabajo con niños y niñas: el ambiente de aprendizaje ha de permitir la manifestación de las tendencias humanas y las actividades de aprendizaje deben favorecer su desarrollo.

Para María Montessori, los niños y niñas tienen la capacidad de absorber toda la información que necesitan. El aprendizaje del lenguaje, la lectura y la escritura, la lógico-matemática, se realizan de igual forma que el gatear, andar o correr: de forma espontánea. Su metodología se basa en el respeto total hacia el niño como persona. A partir de esta idea, desarrolla también los siguientes fundamentos:

- **Mente absorbente.** Capaz de conquistar y explorar el mundo elaborando y asimilando los cocimientos fundamentales a través de una especie de pre-consciencia. Esta pedagogía tiene como base las siguientes cuatro fases del desarrollo: mente absorbente en la infancia (de 0 a 6 años); mente razonadora (de 6 a 12 años); mente humanística (de 12 a 18 años) y mente especialista (de 18 a 24 años).
- **El maestro como guía y líder social.** Propone que su rol sea de proteger a los niño/as, a las niñas y a toda la humanidad para que sean adulto/as. Apuesta por la formación de los maestros como guías, capaces de dejar la omnipotencia y convertirse en observadores, transformando el poder y la autoridad, en la observación, escucha y paciencia del científico, capaz de contemplar con interés los acontecimientos de cada niño/a.
- **Ambiente preparado.** Un ambiente que promueva el respeto, valorando el logro individual en el momento oportuno y con el ritmo adecuado. Es muy importante el orden y la organización de los espacios y materiales de una forma muy cuidadosa, de forma que permita el desarrollo del niño/a y la niña en todos los niveles: intelectual, social, emocional y moral. El entorno y el material debe estar adaptado al tamaño de los niño/as y niñas.

A partir de estas ideas, se empiezan a crear las aulas Montessori por una gran cantidad de países, transfiriéndose como pequeñas sociedades o comunidades en las que la libertad está presente de una forma clara y evidente. Son escuelas que se consideran también un espacio social importante, como decía su creadora, para prevenir enfermedades, estudiar las características principales de su personalidad, y con todo ello poder transformar la sociedad.

### 2.3. Reggio Emilia

Miller (2004) plantea que las escuelas Reggio Emilia han inspirado a una gran cantidad de maestros y maestras por todo el mundo, con su énfasis en las habilidades creativas innatas en los niño/as y niñas, y la importancia de desarrollar una comunidad de aprendizaje de apoyo y colaboración. Siendo claramente un modelo alternativo al modelo transmisión, se enmarcan en el socio constructivismo ya que son escuelas que se esfuerzan en ser apropiadas para el desarrollo de los niños y las niñas, respetando sus capacidades humanas y las tendencias que estas evidencian de manera natural durante su vida. La dimensión social se justifica en el énfasis en crear comunidad y colaboración entre todos sus miembros, y en una preocupación por la justicia social y cierta participación democrática.

Siguiendo a Narváez Prosser (2009) se comprende que fuera en la ciudad Italia de Reggio Emilia, donde en los años 60, siendo punto de encuentro de especialistas de educación de la primera infancia que compartían el conocimiento de la metodología de trabajo de Loris Malaguzzi, se creara la primera escuela institucionalizada con esta metodología que tiempo después ha sido reconocida a nivel mundial.

Para exponer los principios del enfoque de las escuelas Reggio Emilia, seguiremos a Malaguzzi y la página web oficial de la Instituzione del Comune di Reggio Emilia (<http://www.scuolenidi.re.it/Sezione.jsp?titolo=Progetto+0-6&idSezione=93>).

1. *Importancia de las relaciones humanas*: Se trata de una metodología a favor de la pedagogía relacional. Existe un objetivo de “hacer una escuela amable” en la que se encuentren a gusto los niños y niñas, los educadores y las familias, creando un sentido de comunidad y cooperación. En este caso, la pedagogía de la relación y la pedagogía del aprendizaje serían coincidentes, y se abordaría como un proceso de construcción activa.

El niño/a aprende interaccionando con su ambiente, transformando activamente sus relaciones con el mundo de los adulto/as, de las cosas, de los acontecimientos y, de manera original, de los coetáneos. En este sentido participa en la construcción de su yo y en la construcción de los de los otros. (Malaguzzi, 2001, p.58)

2. *La teoría de los “Cien lenguajes de los niños/as”*: El niño, como ser humano, tiene cien lenguajes, cien maneras de pensar, de expresarse, de comprender, de conocer al otro a través de un pensamiento que se entrelaza. Los adulto/as reconocemos inmediatamente el lenguaje verbal como medio de comunicación principal. Los cien lenguajes son una metáfora del extraordinario potencial de los niño/as/as, de los procesos cognitivos y creativos, de las múltiples formas con que se manifiesta la vida en ellos/as y se construye el conocimiento. Los cien lenguajes deben ser atendidos como disponibilidad que se transforma y multiplica, en cooperación e interacción.

3. *La práctica de la escucha*: En una educación participativa, una actitud activa de escucha entre adulto/as/as, niño/as/as y el medio ambiente es la premisa y el contexto de toda relación educativa. Escuchar es un proceso permanente que nutre la reflexión, la aceptación y la apertura hacia uno mismo y hacia los demás. Es una condición indispensable para el diálogo y el cambio.
4. *La valoración de la diversidad y de la complejidad*: Aquí la frase “cada persona es un mundo” pasa a la práctica porque se comprende que la concepción homogeneizadora de la enseñanza no cabe en esta realidad porque es heterogénea. Esta metodología acepta la diversidad y la complejidad de la interacción de las diferencias.

“El método relacional es el que mejor explica como un grupo de niño/as está hecho de individualidades y de asociaciones de niño/as con afinidades y habilidades diferentes” (Malaguzzi, 2001, p.56)

5. *La participación de las familias y la sociedad*: Esta metodología plantea que la labor educativa no es simplemente labor de los educadores/as ni acaba en el horario escolar. Las familias y demás miembros de la sociedad también asumen ese rol educativo que les corresponde por derecho y deber. Para la pedagogía de Malaguzzi, la participación de las familias es muy importante. Por ello, la formación de los educadores/as incluye la preparación de una multiplicidad de adaptaciones: la puesta en práctica de un estilo de investigación crítica, una visión actualizada y problemática de los niño/as/as, volver a valorar conscientemente sus certezas, un aumento de su sensibilidad y disponibilidad humana e interpersonal, una rica valoración del rol de las familias, y un deseo por aprender hablando, discutiendo, escuchando a los padres y madres.
6. *La escuela colaborativa y comunitaria*: La concepción de un trabajo cooperativo supone una ruptura consciente con el aislamiento tradicional de los educadores/as. Se entiende que ellos/as suelen malentender su libertad didáctica legitimando su soledad humana, profesional y cultural. Este hecho empobrece y marchita muchas potencialidades y recursos que son importantes para hacer eficaz la tarea educativa.
7. *La formación de los educadores/as*: Se habla de formación y no simplemente de capacitación ya que se entiende que los educadores/as han de ser conscientes de su rol en el desarrollo humano de los niño/as/as. “De la misma manera que las inteligencias se potencian usándolas, las potencialidades de los educadores se refuerzan aplicándolas sobre la realidad” (Malaguzzi, 2001, p.56).
8. *Talleres y el atelierista*: El arte es un aspecto muy importante en las Escuelas Reggio Emilia que va más allá de una mera educación artística. El taller y el atelierista son elementos vitales para asegurar la atención al arte, a la investigación visual y a la estética. El taller ofrece gran riqueza de posibilidades

combinatorias y creativas entre los lenguajes y las inteligencias no verbales de los niños y niñas; es el lugar donde los lenguajes se pueden investigar y afinarse en una atmósfera adecuada.

9. La documentación del desarrollo del niño/a: La documentación es una parte integral y estructurante de las teorías educativas y de la enseñanza, ya que da valor y hace explícita, visible y evaluable la naturaleza de los procesos de aprendizaje. Entendida como un lugar accesible, la documentación fundamenta la idea de una escuela en la que se desarrolla una cultura de la infancia y la educación a través de un proceso democrático en el que el fin último es la comprensión profunda del niño/a/a.
10. El redescubrimiento de la creatividad: La creatividad es concebida como un rasgo inherente de cualquier persona. No es una cuestión meramente artística o “inspiracional”, sino una facultad desarrollable, una característica de nuestra manera de pensar, conocer y decidir. Se hace más visible si las personas adultas tratan de estar más atentas a los procesos que a los resultados. Se ensalza con la imaginación, la fantasía. Se cree que estas facultades poseen un rol multiplicador, transformador y unificador de las actividades intelectuales expresivas.

#### 2.4. Escuelas experimentales

Las escuelas experimentales, también llamadas *Speroni*, tienen su origen en el Centro Pedagógico de La Plata, Argentina, fundado por Dorothy Ling, Nelly Pearson, y Marta Bournichon en 1958. En sus inicios, las bases del aprendizaje se relacionan con la música, el arte, la poesía, la pintura, la danza. Se crea con la intención de ser un espacio de investigación pedagógica. En la actualidad existen 29 unidades educativas que mantienen esta propuesta pedagógica en Argentina, con niveles desde infantil hasta secundaria.

Seguiremos la información disponible en la página web de Reevo sobre el IES Roberto Themis Speroni ([https://reevo.wiki/Experiencia:IES\\_Roberto\\_Themis\\_Speroni](https://reevo.wiki/Experiencia:IES_Roberto_Themis_Speroni)), y a Llinás y Rivas (2003), para conocer tanto las prácticas principales de esta pedagogía alternativa tan evolucionada en Argentina como alguno de sus fundamentos teóricos. Haremos referencia a Ortale (2014) para comprender la motivación que lleva a sus fundadoras a dar fuerza y continuidad a estas escuelas.

El principal rasgo característico de esta propuesta es la concepción del arte como experiencia. Sus tres fundadoras, maestras de disciplinas relacionadas con el arte, generan que la dinámica propia de estas escuelas tenga una presencia artística muy fuerte. Es a raíz de cuestionarse su estricta formación académica, cuando Dorothi Ling como profesional de la música, decide desaprender ese camino tan rígido para dar lugar a una relación con la música más espontánea y natural. Por ello comienza a transitar esa

vía que le lleva a abrir un taller tras su jubilación para poder ir experimentando junto con los/as estudiantes que iban entrando nuevos modos de acercarse a la música.

Uno de los propósitos de ese taller era experimentar la música desde la libertad y conexión interna, comunicación auténtica y alegría de vivir. Dicha experimentación lleva a motivar a los asistentes del taller a trasladar esa actitud musical al resto de ámbitos de sus vidas, tales como cocinar, limpiar u otras situaciones cotidianas. De aquí comienza a generarse esta propuesta cuyo objetivo es abordar las diferentes actividades con el mismo sentido único capaz de producir alegría de vivir.

Es en ese momento cuando Dorothy Ling junto con dos de sus estudiantes, Nely Person (pintora, música y poetisa) y Marta Bournichon (bailarina), desarrollan una propuesta educativa alternativa a la tradicional que permite acompañar el desarrollo infantil desde una actitud musical natural. Es en ese momento cuando empieza a funcionar el primer centro de investigación pedagógica Speroni.

Desde esta propuesta pedagógica, el arte no es pensado de forma utilitaria, sino como un canal de expresión y creación. Siguiendo esa idea, la presencia del arte no es a través de clases de técnica concreta, sino que es una constante que se trabaja de forma transversal a lo largo de toda la jornada. En general en estas escuelas se tocan canciones, se canta, se pinta y se baila todos los días.

En cuanto a los fundamentos teóricos, es una propuesta educativa en la que puede encontrarse en su discurso ideas propias de la escuela nueva. Las fundadoras en sus escritos y charlas reconocen la importancia de experiencias lideradas por maestras como Olga y Leticia Cossettini. También hay numerosas referencias bibliográficas a textos de pedagogos como María Montessori, Jean Piaget o pensadores como Jiddu Krishnamurti. La práctica del día a día que se ha sostenido en el tiempo, la observación de los niños y niñas y la reflexión entre los maestros, son los elementos que dan forma a la propuesta. Esto es lo que, según sus fundadoras, hace al método propio y singular, hasta el punto de afirmar que cada escuela experimental es única más allá de encontrarse bajo el paraguas del Instituto Speroni de La Plata y el Centro Pedagógico.

## 2.5. Krishnamurti

El último modelo propuesto por Miller (2004), tal y como se aborda en el capítulo anterior, es el que él denomina Educación Holística. Se trata de una visión integral, holística del mundo, en la cual la experiencia humana y la naturaleza están interconectadas, por lo que es necesario abordar la educación, la vida, como un todo, y ya no de forma fragmentada. Las escuelas fundadas por Krishnamurti son un ejemplo de este modelo. Vamos a seguir a Luna (2015), Krishnamurti (2007), y la página oficial de Krishnamurti para reseñar aspectos fundamentales de su pedagogía (<http://legacy.jkrishnamurti.org/es/about-krishnamurti/biography.php>).

Krishnamurti nace en 1895 en el sur de India. Es considerado uno de los grandes pensadores y maestros religiosos de todos los tiempos ya que en sus charlas y discursos va más allá de temas relacionados con la religión o la filosofía. Aborda temas relacionados con las necesidades de las personas, con los problemas del día a día, con el objetivo de que la humanidad pueda liberarse a sí misma de sus cargas internas relacionadas con el sufrimiento. Basándose en el funcionamiento de la mente humana, hace hincapié en la necesidad de generar una cualidad meditativa profunda y espiritual.

Su planteamiento educativo tiene que ver con mirar la libertad del individuo como una prioridad; una libertad que se alcanza con la conciencia sobre sí, proceso en el que la mente se eleva por encima de los obstáculos que ella misma crea en su búsqueda insaciable de seguridad. Por lo tanto, el cometido de la educación es ayudar a cada persona a descubrir todos esos obstáculos psicológicos, y no meramente imponerle patrones de conducta, nuevas maneras de pensar, pues esas imposiciones nunca despertarán la inteligencia, la comprensión creativa, sino que por el contrario condicionarán aun más a la persona. Cuando el ser humano llegue a comprender la profunda significación de la vida humana, será posible una verdadera educación.

La verdadera educación acabará siendo universal si empezamos por lo inmediato, si nos damos cuenta de nosotros mismos en nuestra relación con nuestros hijos, con nuestros amigos y vecinos. Nuestros actos en el mundo en el que vivimos, en el mundo de nuestra familia y de nuestros amigos, ejercerán una influencia y un efecto cada vez más amplios (Krishnamurti, 2007, p. 97).

Por lo tanto, nos encontramos ante un concepto de educación que se basa en aspectos como el cuestionamiento continuo, una actitud tolerante y receptiva, un aprendizaje recíproco y un clima de armonía. En ese clima es esencial que se tengan en cuenta y cuidan al mismo nivel los ámbitos físico, intelectual, emocional y espiritual. La pedagogía de Krishnamurti aboga, por lo tanto, por una reconciliación entre ciencia y religión y una reorganización de los procesos sociales.

El primer centro bajo el pensamiento de Krishnamurti se crea en 1928, inspirado en la Universidad de Berkeley (California). De ahí evolucionaron varias escuelas en Rishi Valley, estado de Andhra Pradesh de India. En 1970 se constituye la Fundación India Krishnamurti, Fundación que se dedica a la educación, investigación y medio ambiente.

## 2.6. Educación Integradora Claudio Naranjo

La existencia humana y el mundo del que somos parte son extraordinariamente complejos y dinámicos. Es por ello, que no pueden ser comprendidos únicamente por una ideología. El ser humano no es sólo una mente, es también cuerpo, sentimientos,

emociones, intelecto, consciencia y espíritu. Si cada parte forma un todo, es necesario nutrir cada una de ellas para que el todo se pueda realizar de manera equilibrada, ajustada y armoniosa.

Majluf, en Monié y Roja (2018) afirma que el tipo de educación que recibimos, lejos de conectarnos con nuestros talentos, nos aleja y nos adormece. Plantea que las personas adultas que acompañan a la infancia, en muchas ocasiones actúan en inconsciencia, muchas veces por ignorancia, otras por desamor y otras por rechazo a sus propios instintos. Desde muy pequeños se va delegando el propio poder de decisión en otros/as, siendo en consecuencia el otro/a quien muestra quien ser. Asevera que la escuela ha perfeccionado al máximo esta situación.

La Educación Integradora propuesta por Claudio Naranjo (2013) plantea una transformación en la educación y en la reeducación. Presenta una *contra educación* que permita la *curación* de la mentalidad patriarcal<sup>1</sup>, con el objetivo de una liberación del individuo tanto del autoritarismo como de la conformidad, y lo haga autónomo, con capacidad de elegir, de escuchar en su interior y de crecer en todas sus dimensiones. El autor habla de la irrelevancia de la educación actual, de su condición fosilizada, de su obsolescencia que como él concreta, reproduce nuestra inmadurez colectiva, así como también del cientificismo antiespiritual que todavía impera en nuestra educación oficial.

Se trata de una educación que promueva la libre realización de nuestras potencialidades creativas y evolutivas, que permita la integración de los conocimientos, la integración intercultural, un equilibrio entre teoría y práctica, una visión planetaria de las cosas, una atención tanto en el futuro como en el pasado y el presente. La educación integradora abarca la totalidad de la persona: cuerpo, emociones, intelecto y espíritu.

El autor afirma que vivimos en una crisis universal, una crisis que ha ido creciendo debido a una escasez del amor y de la sabiduría, que nos lleva por un descuido al desarrollo humano y que nos lleva a un suicidio colectivo ciego. Por ello, para Naranjo (2013), formar educadores es formar terapeutas y formar terapeutas es formar educadores, porque todas las personas necesitamos lo que él llama *reeducación*. De la misma manera, para él es imposible separar la educación de las disciplinas espirituales, con el fin de no negar una parte de nuestro ser, lo que nos lleva al desequilibrio.

Es, por tanto, una educación que aspira a armonizar y equilibrar las partes intelectual, emocional e instintiva de la naturaleza del ser humano. Una educación que atienda de verdad al desarrollo humano. El autor afirma que este tipo de educación es “urgente para nuestra supervivencia colectiva” (Naranjo 2013, p. 506).

---

<sup>1</sup> Para Naranjo (2013) la mente patriarcal que impera en nuestra sociedad y sistema educativo, implica no sólo que está al servicio de un implícito autoritarismo (que pervierte nuestras intenciones democráticas), sino que conlleva una tiranía de lo relacional sobre lo afectivo o lo instintivo.

Miller (2004) añade que un educador holístico ha de buscar el equilibrio entre individualidad y responsabilidad social, estructura y libertad, espontaneidad y sabiduría espiritual, para responder a cada situación de aprendizaje en su inmediato presente. Cada estudiante único, en un escenario específico, en una cultura particular, en un punto concreto de la historia, debe ser atendido en ese momento preciso, y no acorde a un modelo predefinido, destinado a ser aplicado a todos los individuos en todas las situaciones de aprendizaje.

## 2.7. Pedagogía libertaria

Lo que caracteriza substancialmente a la Pedagogía Libertaria, que se enmarca en la categoría que Miller (2004) denomina *Pedagogía para la transformación social*, es que el eje educativo se sostiene desde una perspectiva política más comprometida socialmente. Las experiencias que lo definen proponen un objetivo principal para la educación: transformar la sociedad a través del desarrollo de una conciencia crítica. Critican también fuertemente la escolarización hegemónica, las relaciones de poder autoritario y de opresión. Experiencias que se preocupan en transformar las instituciones culturales, económicas, políticas a través de la educación.

La Pedagogía Libertaria se caracteriza porque tiene una visión de libertad y liberación, pero no tanto individualista sino social, institucional. Trasatti (2005) plantea que es una pedagogía que parte de la crítica a las estructuras rígidas de poder que se crean en las formas de relación micro y macrosociales en las que se reproduce un modelo basado en el dominio y la jerarquía. Esta crítica tiene como fin la transformación social y el restablecimiento de una sociedad no autoritaria y no coercitiva. Propone realizarla mediante una estrategia que parta de lo cotidiano de cada persona, aquí y ahora.

Desde esta perspectiva, la educación se entiende como autoeducación, y es un fin que ha de alcanzarse mediante una revolución cotidiana, siendo también un medio para dicha revolución cotidiana. Mur Mata (1996) recoge los siguientes ejes que vertebran la Pedagogía Libertaria:

TABLA 3. **Ejes vertebradores de la Pedagogía Libertaria**

|    |  |
|----|--|
| 1. | Educación y revolución son inseparables.   |
| 2. | La educación debe desarrollarse en y para la libertad. Respeto al libre desarrollo intelectual, físico y moral del individuo. Obtener la autorregulación social (extinguir las relaciones de poder) e individual (personalidad autónoma y creativa). |

|    |  |
|----|--|
| 3. | La educación ha de desarrollar a la persona íntegramente: física, mental y moralmente. No separar el trabajo manual del intelectual.   |
| 4. | La educación ha de comprometerse a promover lo específico de cada persona. Cultivo de la diferencia, no del predominio.  |
| 5. | La educación ha de hacer a la persona moral y solidaria. En relación con el anarquismo, cuyas raíces son profundamente éticas: defensa de la libertad individual y social, lucha por la justicia, naturismo, solidaridad, apoyo mutuo, transformación económica, social y moral.   |
| 6. | Una educación libertaria exige un medio social libre. Restituir la autoconfianza en las personas. Luchar contra la educación autoritaria.  |
| 7. | La educación también actúa para las personas adultas. Diversificada acción cultural, formación ideológica y capacitación técnica.  |
| 8. | La educación no está solamente ajustada a unas instituciones escolares. El grupo social conforma una red educativa popular desarrollada en escuelas, centros de formación, asociaciones, bibliotecas, organizaciones culturales, etc. Todo ello con el fin de lograr una sociedad con el mayor grado de autogestión posible. |

FUENTE: MUR MATA (1996)

La Pedagogía Libertaria tiene en Europa y en Estados Unidos su gran desarrollo en dos momentos históricos. El primero entre finales del siglo XIX y comienzos del XX, en relación con el crecimiento del movimiento de los trabajadores y el agravamiento del enfrentamiento social de fin de siglo. Es una época en la que las ideas anarquistas contagian a significativas capas de las clases populares y en la que algunas personas de la burguesía y nobleza se atreven a unir sus fuerzas para transformar la sociedad desde la educación y la cultura. Comienza a ponerse en práctica un tipo de enseñanza alternativa que aspira a desarrollar personas libres, autónomas, que piensen por ellas mismas, inconformistas, rebeldes y con valores morales fuertes, como la solidaridad, el antimilitarismo, el naturismo y el internacionalismo (Bellido, 2017). El segundo momento de auge se da en los años sesenta, en la ola promotora de los movimientos contraculturales y por los derechos civiles en los Estados Unidos y en Europa.

Cabe destacar y nombrar entre otros personajes relevantes en la Pedagogía Libertaria, a Ferrer i Guardia fundador de la Escuela Moderna en España, o a Tolstoi, anarquista ruso que fundó la escuela Yásnaia Poliana en Rusia.

## 2.8. Bosque Escuela

Hemos querido incluir un último apartado que haga mención a las llamadas Bosque Escuelas ya que nos resulta interesante su propuesta a nivel pedagógico, y consideramos que es una alternativa relevante a la escuela tradicional de hoy en día. En España la primera Bosque Escuela abrió sus puertas en el año 2015 en Cerceda, Madrid.

Las Bosque Escuelas nacen desde una perspectiva ecologicista, haciendo referencia al teórico de la ecopsicología Theodore Roszak, quien considera que es necesario un profundo cambio en el corazón y mente de las personas, de la mano de una revolución de la consciencia que evite que desaparezcan los bosques, haciendo frente al *inconsciente ecológico*. Por lo tanto, se plantea la necesidad de un nuevo despertar del instinto innato de reciprocidad con la naturaleza, transformando los sistemas sociales y culturales actuales creando nuevas cosmovisiones, nuevas visiones del origen y sentido del mundo y el lugar que en él ocupamos las personas. Y es durante la infancia el momento en el que puede desarrollarse una auténtica conciencia ecológica, basada en la fuerza interna emocional que nos vincula con la vida. (Freire Rodríguez, 2011).

La naturaleza ofrece a los alumnos de estas escuelas infantiles un marco ideal para crecer y desarrollarse sin perder la conexión con el entorno. Los árboles, piedras, animales y plantas del bosque favorecen la intensidad de sus juegos, la sensibilidad y creatividad de sus aprendizajes, el sentimiento de libertad y espacio personal y la capacidad para manejar riesgos. (Freire Rodríguez, 2010, p. 72).

Numerosas investigaciones señalan los beneficios de la educación al aire libre. Freire Rodríguez (2010) habla de beneficios intelectuales, físicos y emocionales: disminución de las enfermedades, niveles inferiores de estrés, alivio de los trastornos de atención, hiperactividad y sociabilidad, habilidades motoras más desarrolladas, juegos más creativos. Bruncher (2017) señala los siguientes: desarrollo cognitivo: (concentración, creatividad, efecto positivo en el desarrollo lingüístico); desarrollo social (respeto y responsabilidad, resolución de conflictos, prevención del acoso escolar); desarrollo físico (psicomotricidad, prevención de la obesidad infantil, sistema inmunológico y bienestar); relación con la naturaleza (experiencias reales, ausencia de estrés acústico).

Para conocer las características principales en las que se basa su metodología, vamos a seguir a Bruncher (2017):

**TABLA 4. Características principales de las Bosque Escuelas**

|  |  |
|--|--|
| <p>La naturaleza como aula</p>               | <p>Gran variedad de terrenos, plantas, animales, piedras, suelos con mucha riqueza.<br/>Recursos en constante proceso de cambio.<br/>Los procesos ocurren de forma autónoma</p>  |
| <p>Recursos didácticos del medio natural</p> | <p>Árboles, piedras, animales, tierra...<br/>No hay objetos prefabricados, los niño/as/as crean sus propios juguetes a partir de materiales naturales: fantasía, creatividad y competencias lingüísticas.<br/>Aprendizaje y crecimiento en armonía con el entorno que les rodea.</p>   |
| <p>Instalaciones</p>                         | <p>Se carece de instalaciones tradicionales ya que la naturaleza es el aula.<br/>Instalaciones mínimas: protección (lluvia o mucho frío hay refugios); orientación (instalaciones mínimas como punto de partida para paseos y excursiones, y lugar de recogida); descanso (zona para descansar, dormir siesta, comer...); comedor (comer en días de mucho frío); almacenaje (para guardar documentación, ropa de descanso, material didáctico, etc...)</p> |
| <p>Mezcla de edades</p>                      | <p>La convivencia del grupo aumenta la motivación; la heterogeneidad es el motor para muchos aprendizajes.</p>   |
| <p>Comunicación y convivencia</p>            | <p>Relaciones estables, interacciones de calidad, respeto. Relaciones de horizontalidad entre todos, niño/as y adulto/as, mirando a la persona como persona</p>  |

FUENTE: BRUNCHER (2017)

Para finalizar este segundo capítulo, mostramos la tabla 5 a modo de resumen sobre las ideas principales relacionadas con las pedagogías alternativas.

TABLA 5. **Las pedagogías alternativas**

|                          |                        |  |
|--------------------------|------------------------|--|
| Desarrollismo espiritual | Pedagogía Waldorf      | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Nace en Alemania, a partir de las aportaciones de Rudolf Steiner, fundador de la Antroposofía.</li> <li>-Pretende formar seres humanos libres, que sean capaces por sí mismos de comunicar un propósito y dirección a sus vidas</li> <li>-Le incumbe, como Ciencia Espiritual, ofrecer una concepción práctica del mundo que abarque la naturaleza esencial del ser humano</li> </ul>                        |
| Constructivismo Social   | Pedagogía Montessori   | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Es una de las pedagogías alternativas más reconocidas en todo el mundo.</li> <li>-María Montessori es una de las primeras promotoras de la educación para la paz y la trascendencia espiritual.</li> <li>-Método basado en un concepto del niño y la niña como seres particulares, cualitativamente distintos del adulto, dotados de maravillosas energías latentes que tienden al autodesarrollo</li> </ul> |
|                          | Escuelas Reggio Emilia | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Origen en ciudad italiana de Reggio Emilia, a partir del conocimiento de la metodología de trabajo de Loris Malaguzzi.</li> <li>-Se enmarcan en el socio constructivismo ya que son escuelas que se esfuerzan en ser apropiadas para el desarrollo de los niños y las niñas, respetando sus capacidades humanas y las tendencias que estas evidencian de manera natural durante su vida.</li> </ul>          |

|  |  |   |
|--|--|---|
| <b>Educación Holística</b>                     | Escuelas Experimentales                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>-También llamadas <i>Speroni</i>, tienen su origen en el Centro Pedagógico de La Plata, Argentina, fundado por Dorothy Ling, Nelly Pearson, y Marta Bournichon.</li> <li>-Las bases del aprendizaje se relacionan con la música, el arte, la poesía, la pintura, la danza.</li> </ul>  |
|  | Krishnamurti                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Krishnamurti es considerado uno de los grandes pensadores y maestros religiosos de todos los tiempos.</li> <li>-Su planteamiento educativo tiene que ver con mirar la libertad del individuo como una prioridad, una libertad que se alcanza con la conciencia sobre sí, proceso en el que la mente se eleva por encima de los obstáculos que ella misma crea en su búsqueda insaciable de seguridad</li> </ul> |
| <b>Pedagogía para la transformación social</b> | Educación Integradora<br>Claudio Naranjo | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Plantea una transformación en la educación y en la reeducación.</li> <li>-Presenta una contra educación que permita la curación de la mentalidad patriarcal.</li> <li>-El objetivo se relaciona con una liberación del individuo tanto del autoritarismo como de la conformidad, y lo haga autónomo, con capacidad de elegir, de escuchar en su interior y de crecer en todas sus dimensiones</li> </ul>        |
|  | Educación Libertaria                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Se caracteriza porque tiene una visión de libertad y liberación, pero no tanto individualista sino social, institucional.</li> <li>-La educación se entiende como autoeducación, y es un fin que ha de alcanzarse mediante una revolución cotidiana, siendo también un medio para dicha revolución cotidiana</li> </ul>   |

|                          |                                 |   |
|--------------------------|---------------------------------|---|
| <b>Aprendizaje Libre</b> | Pedagogía libre<br>(capítulo 3) | <ul style="list-style-type: none"><li>–Categoría que da significado a nuestra realidad objeto de estudio: la educación libre.</li><li>–Basada en el respeto, confianza, cuidado, disponibilidad del adulto, límites, no juicio, consecuencias lógicas que ayudan al menor (en vez de premios y castigos extrínsecos), acompañamiento emocional, vivencia, amor.</li></ul>                     |
|                          | * Bosque Escuela                | <ul style="list-style-type: none"><li>–Nace desde una perspectiva ecologicista, haciendo referencia al teórico de la ecopsicología Theodore Roszak.</li><li>–Surge bajo la necesidad de un profundo cambio en el corazón y mente de las personas, de la mano de una revolución de la consciencia que evite que desaparezcan los bosques, haciendo frente al inconsciente ecológico.</li></ul> |

## CAPÍTULO 3

# La Educación Libre

*“El comienzo del desarrollo del niño se halla dominado por la motricidad. En el bebé los movimientos son las únicas manifestaciones psicológicas que se puede observar. Son diversos y presentan múltiples significados”.* (Emmi Pickler)

En capítulos previos se ha abordado la categorización que lleva a cabo Miller (2004) para organizar, en cierto modo, todas las experiencias tan variadas y multifacéticas que se enmarcan bajo el paraguas de la educación alternativa. En esta categorización, encontramos el *aprendizaje libre*, que es la categoría que da significado a nuestra realidad objeto de estudio: la *educación libre*.

A continuación, se va a tratar en profundidad qué es esto de la educación o pedagogía libre, también llamada educación viva, o educación democrática. Se lleva a cabo una aproximación conceptual, teniendo en cuenta que las experiencias que dan significado a este tipo de pedagogía son múltiples y diversas. Es por eso por lo que nos vamos a centrar en los aspectos que todas ellas comparten, de tal manera que les llamaremos “rasgos comunes dentro de las diferencias”.

Parece interesante también aportar ciertas pinceladas de algunas de las experiencias más relevantes que forman parte de esta categoría, algunas históricas y otras más actuales, que se están desarrollando hoy en distintas partes del mundo.

### **3.1. Aproximación conceptual (diversidad, autenticidad, realidad a la que hacen referencia)**

David Gribble, entrevistado por Herrero Díez (2004), califica a las escuelas libres como escuelas democráticas, en el sentido de que las personas son más importantes que las instituciones. Habla de una educación en la que los aprendices y los maestros gozan de idénticos derechos. Es por eso que incluye en esta categoría experiencias referentes en la educación libre, como Summerhill, Sudbury Valley o El Pesta, de las que hablaremos más adelante.

Tratando de definir el concepto de educación libre para unos, democrática o viva para otros, y encajándolo en la categoría de aprendizaje libre de Miller (2004), vemos que no es tarea fácil. Existe una gran diversidad de proyectos con componentes propios,

singulares, únicos, ya que son las personas que forman parte de ellos quienes los crean desde dentro. Sin embargo, la mayoría de estos proyectos se sienten identificados con algunos términos comunes: respeto, confianza, cuidado, disponibilidad del adulto, límites, no juicio, consecuencias lógicas que ayudan al menor (en vez de premios y castigos extrínsecos), acompañamiento emocional, vivencia, amor.

La Xell, Xarxa de Educación Liure, (<https://educaciolliure.org/es/>) es una asociación de personas a favor de una mirada respetuosa hacia las necesidades vitales de la infancia que se crea en el año 2005 en Cataluña. Haremos uso de la información disponible en su página web para apoyarnos en la definición y características de este tipo de pedagogía a lo largo de todo el capítulo.

Desde la Xell, se plantea, sin voluntad de ser excluyentes, pero con el deseo de dar a conocer su identidad y lo que desean las personas y colectivos que forman parte de dicha plataforma, que la educación libre es aquella que respeta los siguientes principios:

TABLA 6. **Principios básicos en la Educación Libre**

|  |   |
|--|---|
| <p><b>La educación de la persona a través de la convivencialidad</b></p>   | <p>Se entiende que la educación se articula sobre todo a través de la convivencia y las interacciones entre personas de cualquier edad. La primera necesidad humana es la necesidad del otro, la necesidad de ser amado y de amar. La construcción de relaciones humanas plenas es a la vez medio y finalidad de la acción educativa. Los saberes culturales son más que nada un vehículo para articular estas relaciones y no un fin en sí mismos.</p> |
| <p><b>La educación integral de todas las dimensiones de la persona</b></p>   | <p>El ser humano es un ser complejo, con múltiples dimensiones. La educación debe permitir el desarrollo de todas estas dimensiones o inteligencias (cognitivas, físicas, emocionales, expresivas, sociales, etc.) desde un enfoque global y no fragmentario.</p>   |
| <p><b>La educación a través del respeto a las necesidades, los ritmos y la intimidad de cada una de las personas</b></p> | <p>Se entiende que toda persona, niño y adulto, está en continuo crecimiento, y que nadie está en disposición de forzar, acelerar o involucionar este proceso desde la experiencia propia y el mentalismo. La educación libre implica pues construir relaciones basadas en la no imposición, la no coercitividad, y el respeto a los procesos individuales.</p>   |

|  |   |
|--|---|
| <p><b>La educación en la libertad responsable</b></p>                  | <p>Se entiende que la relación educativa debe posibilitar la libertad de la persona para actuar y tomar decisiones desde la percepción de sus necesidades y la interdependencia con el otro. No se trata, pues, de un concepto ingenuo de libertad, de hacer lo que a uno le da la gana, sino de una libertad responsable, que representa una vinculación y un compromiso con el otro desde la propia autonomía y vivencia.</p>   |
| <p><b>La educación a través de la corresponsabilidad</b></p>           | <p>Cada etapa de la vida tiene unas características y unas limitaciones que nos permiten afrontar las situaciones de manera particular. En consecuencia, la relación entre el niño y el adulto debe tener en cuenta las potencialidades de cada persona, desde la plena responsabilidad que cada uno está capacitado para asumir, con el fin de ir construyendo una mayor igualdad y justicia sociales.</p>   |
| <p><b>La educación a través del aprendizaje vivencial y activo</b></p> | <p>El aprendizaje, que parte del propio organismo, implica descubrir, tocar, sentir y explorar el entorno natural y social. Es a partir de esta vivencia que somos capaces de captar las relaciones más profundas de la realidad. El niño, la juventud, y el adulto por igual, no necesitan ninguna motivación extrínseca para aprender. Todo nuestro impulso vital está dirigido en este sentido. Necesitamos explorar la realidad con nuestros sentidos, con la implicación global de todas nuestras dimensiones.</p> |
| <p><b>Una propuesta de espacios, ambientes y materiales</b></p>        | <p>Todos estos principios se articulan en la práctica diaria a través de ambientes y materiales que están disponibles para la exploración y manipulación de los niños. Hay una variedad de ambientes, cada uno con sus peculiaridades y límites. Todo ello dentro de una atmósfera general relajada, sin presiones externas, ni expectativas de producir o tener nada, simplemente ser.</p>   |

Cuando hablamos de educación libre, entendida como educación viva en la zona de Latinoamérica, es Rebeca Wild, su marido, Mauricio Wild, y *El Pesta* los referentes con los que identificamos dicho término. Como explica esta filóloga y pedagoga alemana en su libro *Educación para ser* (2011), la esencia de lo que actualmente y en España se llama educación libre y que ella llama escuela viva, se encuentra en un acompañamiento respetuoso y amoroso al niño y a la niña a crecer lleno de curiosidad, seguridad en sí mismo y en su entorno. Para ello incide en la importancia del entorno preparado y el acompañamiento, haciendo hincapié en que la actividad de las personas adultas es tan importante como la de los niños y las niñas, poniendo en valor el cuidado sistémico en el proceso de aprendizaje que está en constante renovación.

Se trata, por lo tanto, de una educación que se basa en las necesidades y propios ritmos de los niños y niñas, en la cual el aprendizaje se da de forma vivencial, por descubrimiento, a través de un impulso interno, de dentro hacia fuera. Por ello, hablamos de un cambio de paradigma en cuanto a la figura del educador; pasamos de la figura del maestro que enseña, a una figura de un adulto que acompaña, desde una actitud abierta y flexible, con mirada amorosa, y un seguimiento cercano de la maduración motriz, emocional, cognitiva y social. Suelen ser espacios poco masificados, con una ratio baja, que va aumentando en función de la edad. Esto no tiene por qué implicar que una persona adulta esté siempre con un mismo grupo de niños y niñas. El agrupamiento de los niños y niñas se va creando de manera espontánea en función de los propios intereses y afinidades.

El currículum, por lo tanto, ya no es un documento externo e impuesto a seguir, sino que será un currículum emergente, que se va creando desde dentro, a partir del momento evolutivo de los niños y niñas, lo que ellas necesitan, y lo que las personas adultas que les acompañan consideran que es adecuado a sus necesidades de aprendizaje. Asimismo, las propuestas más estructuradas que se llevan a cabo por los adultos o por otros niños y niñas suelen ser voluntarias, ya que se trata de experiencias de aprendizaje, a partir de las cuales cada niño, desde la percepción de su estado y de sus necesidades actuales, acompañadas por una persona adulta, puede decidir si desea o no llevarlas a cabo.

Cuando nos referimos a la educación libre, hacemos referencia sobre todo a dos pilares fundamentales para que el aprendizaje se pueda dar: el *espacio*, con diferentes ambientes y materiales previamente preparados, y el *acompañamiento*. Además, la *familia* es un tercer pilar, tanto en la implicación de la educación de los niños y niñas, como en la participación activa, ya sea con su presencia en el espacio, como con la colaboración en todo lo que éste necesite para funcionar. De hecho, gran parte de los proyectos de educación libre son creados y coordinados desde grupos de familias que buscan una alternativa educativa para sus hijos e hijas. Otros son responsabilidad de grupos de educadores, y también se da un tercer caso de proyectos cuyas responsabi-

lidades son compartidas. Pero en todos los casos, la inclusión y la participación de las familias, así como su acompañamiento, es un elemento fundamental.

En la actualidad existen iniciativas que se catalogarían dentro de estos términos repartidas en todo el mundo. Todas ellas comparten una serie de características o rasgos más o menos comunes, si bien singulares, con su cultura propia y concreciones particulares en cada caso. Nos resulta interesante seguir también a Contreras (2004), quien plantea que algunas de esas cualidades compartidas podrían ser:

1. El tamaño, ya que suelen ser escuelas pequeñas con relaciones particulares fuera de las masificaciones, posibilitando la acción individual o en pequeño grupo.
2. La convivencia suele ser inter-edades, ya que se parte de que los niños y niñas aprendan a partir de las interrelaciones entre ellos.
3. Se atiende a las necesidades del niño o la niña en cada momento ya que el aprendizaje y el crecimiento no son lineales. Y además se tiene en cuenta el aprendizaje orgánico ya que cada persona necesita seguir sus propias trayectorias para integrar una comprensión del mundo y de sus propios recursos. De aquí la idea de que los seres humanos no somos sólo mente, razón y esquemas cognitivos, sino que tenemos otras dimensiones como la sensorial, la emocional o la espiritual. El aprendizaje orgánico supone el reconocimiento de un motor interno que se despliega si se mantiene sensible, que se relaciona creativamente con el medio y con los propios recursos innatos y aprendidos, y que va construyendo el sentido reflexivo de relación con sí mismo, con los otros y con el mundo.
4. Desarrollo de la libertad y responsabilidad desde la idea de que el niño y la niña debe entenderse primero consigo mismo, y eso será posible si se desarrolla en un ambiente donde tiene que decidir qué hacer y asumir las consecuencias y la responsabilidad de dicha decisión. No se trata de “hacer lo que se quiera” sino de asumir lo que se hace y de vivir los conflictos y las alegrías de estas decisiones sin una idea “impuesta” de como hacerlo.
5. Respeto y amor profundo por la infancia y la juventud como impulsores del propio deseo de crear estas escuelas; querer entender, atender y cuidar lo que cada niño y niña lleva consigo como propio y singular.

Por otro lado, García Gómez (2011), plantea estas alternativas desde las pedagogías democráticas, proyectos educativos democráticos participativos enfrentados al modelo hegemónico de educación. Estos proyectos desarrollan prácticas que emanan del principio de negociación de todo el colectivo implicado en ellas, para dar respuesta y atender a la diversidad de alumnado y sus necesidades, favoreciendo así el desarrollo integral de éste. Veamos a continuación, siguiendo a dicha autora, algunas de

las características de estas escuelas, que tratan de articular la libertad, la igualdad y la justicia:

1. Son escuelas que se oponen al modelo hegemónico actual de educación y a los valores que imperan en éste, regidos por la economía de mercado propia del sistema capitalista o de otros sistemas de explotación y dominación como el patriarcal.
2. Apuestan por la búsqueda de una sociedad diferente, construir y reclamar otro mundo, vivir otra vida.
3. Están pensadas y creadas desde la base (profesorado, familias, alumnado), y no elaborados por especialistas para que sean desarrollados por terceras personas.
4. Están sustentadas en valores democráticos y de justicia social (participación, inclusión, solidaridad, libertad, igualdad, respeto, ayuda, cooperación, compromiso, responsabilidad, etc.).
5. Toda la comunidad educativa interviene en la toma de decisiones, mediante asambleas y procesos de negociación, caracterizados por el diálogo y la transparencia, buscando así compaginar los intereses individuales y los colectivos, para lograr acuerdos que favorezcan el bien común.
6. Respetan los ritmos y el desarrollo individual, considerando las diferencias individuales y la diversidad como una fuente de riqueza y aprendizaje, y no como un problema o una fuente de desigualdad, jerarquización y segregación.
7. Dado que todos los miembros poseen conocimientos y habilidades diversas que pueden ser compartidas y enseñadas, el aprendizaje no es unidireccional, sino que todos los sujetos aprenden de todos.
8. El alumnado, no es un mero receptor y consumidor de conocimientos por lo que no mantiene un papel pasivo en el proceso de aprendizaje, sino que mantiene una postura activa cuestionando, reflexionando y reconstruyendo el conocimiento para aprender de forma significativa y relevante.
9. El profesorado es más que un transmisor del conocimiento, un facilitador de las condiciones de aprendizaje para que el alumnado esté motivado, interesado en aprender y adquirir nuevos saberes.
10. Más allá de la edad, el criterio de agrupamiento del alumnado se basa en los intereses, necesidades y deseos, favoreciendo así las relaciones inter e intrageneracionales, y enriqueciendo los procesos socializadores.
11. Ya que el aprendizaje no se limita a un espacio y a un tiempo concreto, cualquier momento del día puede ser aprovechado para potenciar y favorecer el aprendizaje.

Por su parte, Koritz (2017) que la denomina *educación autodirigida*, apunta que esta es la única rama de las pedagogías alternativas que deja la libertad y responsabilidad de su propia educación a las personas, defendiendo que esa es la forma natural en la que aprende el ser humano: igual que aprendemos a andar, a caminar, podemos aprender todo lo demás, por necesidad, interés y pasión. Koritz plantea que algunas ideas que rigen este tipo de educación son, el acceso a un libre intercambio de ideas, tras la firme creencia de que el desarrollo intelectual sucede cuando una persona tiene la oportunidad de tomar parte activa y responsable en discusiones libremente; la ausencia de bullying y de bullies, ya que se generan espacios de amor y respeto, en los cuales se entiende la diversidad como riqueza, y desde ahí el niño y la niña pueden jugar y explorar libremente, sintiéndose a salvo física y emocionalmente; y la inmersión en procesos democráticos, dando la posibilidad al niño de fomentar así la responsabilidad de su propio aprendizaje y aumentar su motivación.

Gray, en su artículo *The Natural Environment for Children's Self-Education* publicado en el año 2008, resalta la importancia del tiempo y espacio para el juego y la libre exploración, las edades mezcladas, el acceso a adultos afectuosos con conocimiento y el acceso a herramientas diferentes.

Resumiendo, algunos rasgos comunes con los que la mayoría de los proyectos se identifican serían los siguientes:

- Amor, respeto y cuidado hacia todas las personas, los procesos, el material, y el medio ambiente.
- Acompañamiento emocional y pedagógico, desde el que se que existe la confianza en el aprendizaje y desarrollo autónomo de los niños y niñas, sin juzgar, viendo a las personas en su totalidad.
- Facilitación de un aprendizaje experiencial y vivencial, desde la libertad responsable, en el cual son necesarios unos límites y estructura para generar un aprendizaje seguro.
- Ratio baja, para que el acompañamiento pueda ser cercano y lo más individualizado posible, ya que cada ser es único y requiere de un acompañamiento diferente en función de su momento evolutivo.
- Importancia de los procesos de adaptación, de todas las personas que se unen al proyecto, tanto niños y niñas, como sus familias y acompañantes.

En conclusión, educación libre pretende ser una relación educativa basada en la aceptación y el respeto a la persona, cuya principal función representa un compromiso para entender y ayudar al otro/a a desarrollarse en todas sus dimensiones y a sostenerse por sí mismo/a, desde una libertad responsable y autónoma.

Para finalizar este apartado, nos parece interesante compartir el Manifiesto de apoyo a la *Xarxa d'Educació Lliure de Catalunya* (<https://educaciolliure.org/manifest-de-la-xell/>).

### **Manifiesto de apoyo a la Xell, la Red de Educación Libre**

*Basándonos en la vivencia y las realidades individuales, familiares y sociales actuales, los firmantes del presente manifiesto creemos que hoy en día:*

*Según nuestro criterio, los espacios y el acompañamiento que quieran facilitar el desarrollo de los niños con presencia o no de sus progenitores, deberían considerar las siguientes necesidades de los niños:*

- *Aceptación incondicional. Que el vínculo con el adulto sea desde el amor y el respeto profundo a su ser.*
- *Un entorno rico para facilitar su desarrollo motriz, afectivo, cognitivo y social, siendo estas dimensiones interdependientes.*
- *Libertad para seguir sus propios ritmos y formas de crecimiento y aprendizaje*
- *Unos límites claros en cuanto a la seguridad, el respeto a los demás y al entorno. Es el fundamento de la socialización.*

*Del reconocimiento de estas necesidades se deriva una forma de acompañar a los niños y de organizar el entorno.*

*La actitud del adulto debe ser abierta y flexible, respetando los ritmos de maduración, los intereses, y la forma de ser de cada niño. Las personas tenemos maneras y tiempos diferentes de aprender. Por lo tanto el adulto presente no la entendemos como un maestro o un guía con apriorismos, sino como un observador que actúa para que las necesidades íntimas de los niños sean satisfechas.*

*La organización idónea para favorecer el respeto a sus procesos es una metodología vivencial, por espacios, donde cada niño pueda definir su proceso de maduración y aprendizaje. El acompañante hace un cuidadoso seguimiento del proceso de maduración motriz, afectivo, cognitivo y social del niño sin marcar los ritmos ni las rutinas en función de horarios o días de la semana.*

*En este sentido, damos mucha importancia al llamado "proceso de adaptación" de la criatura en el espacio. Conscientes de la contradicción de decirle "adaptación" de la criatura, cuando en principio defendemos que sea siempre el espacio y el entorno que se adapte a la persona para permitirle crecer en plenitud, entendemos que la duración de este período debe estar marcada siempre por la necesidad del niño, ligada a las necesidades íntimas de los adultos de la familia, pero no a las necesidades profesionales de estos.*

*El tiempo diario que un niño puede estar en el espacio separado de la familia también creemos que debe ser limitado. Para la etapa de Crianza, de uno a tres años, en torno a un máximo de 4 horas. Para la etapa de 2 a 6 años, en torno a un máximo de 6 horas. Para niños más grandes se puede ampliar en función del grupo y los individuos.*

*Consideramos que la ratio niños-adulto debe ser suficientemente pequeña para posibilitar la atención a las necesidades de acompañamiento emocional de cada niño. Creemos que debe estar en torno a 7 crías por*

*adulto en el segundo ciclo de la etapa de educación infantil, y posteriormente entorno a 10, condicionado siempre por las realidades individuales*

*La implicación de las familias en la educación de sus hijos es fundamental y su participación en los proyectos educativos puede definirse de formas diversas, pero siempre se requiere una estrecha colaboración con los educadores y / o acompañantes. Debería ser un auténtico compartir cada uno desde su ámbito de competencia.*

*Finalmente, no podemos olvidar las necesidades de los adultos acompañantes de los espacios: hay que tener cuidado de quién cuida ... Tener en cuenta la mirada hacia los adultos, el crecimiento personal y las supervisiones externas (no encerrarnos en unos mismos, ni como individuos ni como colectivo).*

*Creemos que estas condiciones favorecen un crecimiento armonioso de los niños, les permite ser conscientes de las propias necesidades, aceptar y respetar a los demás en su diversidad, desarrollar sus potencialidades y adaptarse a diferentes contextos y situaciones. En definitiva, fueron los creadores de su propia vida.*

*Por estos motivos, respetando las otras opciones pedagógicas, los firmantes del manifiesto apoyamos la Xell ya las iniciativas adheridas, convencidos de los beneficios a corto, medio y largo plazo para los individuos (niños y adultos) que participan y para la sociedad en general.*

## 3.2. Rasgos comunes dentro de las diferencias

Cómo hemos visto, cada proyecto de Educación Libre es único, singular e irreplicable, ya que lo crean sus propios protagonistas, con su esencia y los aspectos que para ellos son más relevantes, generando comunidades vivas, en las que se permite que la emergencia de la realidad del día a día vaya creando el propio proyecto, las dinámicas y las transformaciones necesarias en función de las necesidades y la autenticidad. Asimismo, hemos visto también que, si bien son únicos, cuentan con aspectos comunes, algunas bases que muchos de ellos comparten. A continuación se seleccionan algunas de esas bases comunes, para profundizar con más detalle a lo largo de este apartado: la familia, el rol del acompañante, el entorno preparado, el juego libre, y la autogestión.

### 3.2.1 La familia

“Engendrar un hijo es una experiencia más profunda de lo que solemos imaginar” (Reichert, 2011, p. 67). Es por ello, que madres y padres que durante la crianza conectan con esa *transformación* que conlleva el asumir la condición materna o paterna (en el amplio y profundo sentido de la palabra), se sienten perdidos y buscan respuestas a muchos interrogantes que en esta sociedad patriarcal en la que vivimos no encuentran.

Es en esa búsqueda, y en ese camino hacia lo que Winnicot (2008) califica como madre o padre suficientemente buenos/as, cuando comienzan a juntarse y a plantearse otras maneras de hacer. Y en esas maneras de hacer, cabría el darse cuenta de la relevancia que tiene para un niño o una niña, desde el momento de ser engendrado, la relación con sus progenitores, de sus progenitores entre ellos y con ellos mismos.

En el proyecto educativo de una de las escuelas de educación libre que hoy en día están funcionando en Tarragona, Submarí Lila, encontramos el siguiente texto:

Para el niño/a la familia es el primer grupo humano y el más importante. El amor es la energía que mantiene unidos y sanos los vínculos entre los distintos miembros de este sistema privilegiado. El niño/a, tomándolo como origen, y a medida que desarrolla su autonomía, descubre el mundo. Así pues, el niño progresivamente, va descubriendo diferentes espacios. Si los adultos somos capaces de mantener cierta armonía, entre los distintos espacios donde el niño participa y solemnemente hace suyos (familia, escuela, barrio, pueblo, ciudad, etc.), en relación al aprendizaje, no existen segmentos ni discontinuidades, sino que el niño los vive como una totalidad sin lagunas ni interrupciones. En este sentido, el aprendizaje, es un desarrollo continuo, no fragmentado, que se da en el vivir y el convivir de nuestro hacer cotidiano. (Submarí Lila, 2017, p. 7).

A partir de esta idea, surge la necesidad de crear espacios de encuentro que fomenten el cultivo del mundo interior de las personas adultas (entendiendo por personas adultas, en este caso, las familias y también las personas que acompañan a los niños y niñas) para que se pueda desarrollar una mayor comprensión hacia el desarrollo humano, lo que permita acompañar el crecimiento de los niños y niñas de una forma lo más amorosa y respetuosa posible. Como plantea Naranjo (2013) sanando las heridas de la infancia que cada persona adulta lleva en su propia mochila vital, podemos acompañar cada niña y cada niño desde un lugar más saludable, más liviano y más compasivo.

### 3.2.2. El rol de la persona acompañante

Rebeca Wild habla en todos sus libros de la importancia del acompañamiento respetuoso al aprendizaje vivencial del niño y la niña. En Wild (2010) defiende que la persona adulta ha de adaptarse al niño y no al contrario. Afirma que es conveniente adaptarse a las iniciativas de éste para investigar su mundo, sin una anticipación a sus deseos ni una interpretación a lo que le rodea. La persona adulta acompañante sería, por lo tanto, la encargada de observar atentamente y analizar las interacciones espontáneas de los niños y las niñas tanto con los materiales disponibles como con el resto de compañeros. También de modificar el ambiente, renovarlo y transformarlo según las necesidades que vayan surgiendo, pero sin alterar el orden fundamental. Es importante, según la pedagoga, que la persona adulta acompañante siempre trate de pasar desapercibida, sin alterar con su presencia la atmósfera que los niños han creado, sin inhibirles la iniciativa, acompañán-

dolos en sus descubrimientos y asegurándose de que se respeten los límites estructurales previamente anunciados y conocidos por todas las personas del grupo.

Para que esto sea posible, y como se ha mencionado previamente, es importante que las ratios sean bajas, en función también de la edad de cada niño, para poder atender la individualidad de cada uno. Las personas adultas que forman parte de estas escuelas tienen la responsabilidad de acompañar los procesos de aprendizaje que se desarrollan en el espacio desde el respeto, el respeto profundo a lo que cada niño y niña es, con sus emociones, acciones, características, pensamientos, ritmos, motivaciones. Esta actitud facilitará el desarrollo de su autoestima al poder ser visto y comprendido. Para ello la persona acompañante ha de dirigirse al niño con su voz, lenguaje y cuerpo de manera respetuosa, intentando no enjuiciar, manipular, ridiculizar, chantajear, menospreciar tanto de manera explícita como implícita o silenciosa.

Otra característica que se integra en el rol de la persona que acompaña es la confianza y acompañamiento en el proceso de la autorregulación, que consiste en la capacidad de cada una de crecer, desarrollarse y aprender siguiendo sus propios ritmos, y partiendo de la conexión con sus necesidades para satisfacerlas de manera armónica en contacto consigo mismo y con el entorno. Para ello la persona acompañante facilitará las condiciones para que se pueda desarrollar la autonomía en el movimiento y la expresión genuina de las acciones y emociones de cada niño y niña. Así la persona adulta no proyecta expectativas en ellos/as, tan solo acompaña, ayuda y prepara todo aquello que es necesario para su evolución.

Se entiende que cuando una persona adulta acompaña lo hace desde su buena intención y disponibilidad y también desde sus automatismos aprendidos, por ello la acompañante tiene la responsabilidad de hacer un proceso personal y de conciencia para darse cuenta de cómo, en la interacción con los niños y las niñas se filtran sus mecanismos, sus interpretaciones, sus condicionamientos. Este proceso de escucha interna facilita poner distancia de la reacción automática y aumentar la escucha a lo que está sucediendo en el momento presente, favoreciendo la empatía.

En el proyecto educativo propio de una de las escuelas libres de Zaragoza, se plantea lo siguiente en relación con el rol de la persona que acompaña a los niños niñas:

El trabajo de acompañamiento del adulto pasa por desarrollar una serie de capacidades: la acogida, la empatía, la escucha, la comprensión, el sostén, la confianza, la aceptación. Capacidades relacionadas con el concepto de vínculo y pulsión de apego, con la organización en el proceso de construcción de la identidad. Se favorece este entorno facilitador para crear una situación de seguridad afectiva.

El acompañante también contiene, establece límites y normas y acompaña con firmeza y claridad, sin confundir esto con posicionamientos rígidos basados en reglas arbitrarias o condicionadas. Es una función de autoridad como

estructura que favorece un orden contenedor y permite la creatividad desde una estructura maleable. Esto garantiza la seguridad física y afectiva del niño y un marco de referencia estable. Capacidades de seguridad, autoridad, contención, principio de realidad, normas, autonomía, para favorecer los conceptos de dominio, conquista, autonomía, apertura y autoafirmación. Así se favorece tanto un entorno acogedor como estructurante: La estructura, la autoridad contenedora favorece la evolución dentro de un clima de seguridad afectiva y de sostén.

El adulto acompañante está presente en su lenguaje verbal y su lenguaje corporal, el cuerpo es un elemento más de comunicación, de expresión y el adulto toma conciencia de su propio cuerpo para favorecer una escucha global, abarcando el tono, la mirada, la voz, la postura, la utilización del espacio. El uso que se haga del cuerpo va a facilitar la interacción, por ejemplo colocarse a la altura del niño, tener el cuerpo disponible tanto para contener, acoger, como para usarlo para establecer límites, como barrera para que no haya daño en un conflicto, para ayudar cuando sea necesaria una descarga. Su mirada está presente en lo que le sucede a un niño al mismo tiempo sostiene una mirada periférica para observar que pasa en el espacio. Entre las funciones del acompañante está la de observar con presencia, lo que ayuda a comprender la realidad desde una mirada global. Las acompañantes preparan el espacio y los materiales con conciencia para atender las necesidades cognitivas, emocionales y motrices de los niños. (Asociación El Bosque, 2017, p. 26)

Mateu (2010) en los archivos abiertos de la película documental *La Educación prohibida*, explica que las personas acompañantes tienen las siguientes funciones:

- Participar en la creación de unos ambientes que permitan a los niños y niñas individualmente o agrupados, interactuar con esos materiales y aprender.
- Percibir qué necesita el niño, observar qué le falta para desarrollar todo su potencial, condicionando el ambiente.
- Cuidar de forma indirecta, sin intervenir ni pretender enseñar, pues el niño es el que ha de aprender mediante su experiencia, a partir de sus propias necesidades.
- Acompañar emocionalmente a los niños, ayudándoles a regular las emociones y proporcionándoles afecto y seguridad.
- Fomentar la calma y la tranquilidad para favorecer la concentración.
- Explicar los límites, las causas de los problemas, etc. para facilitar su comprensión e interiorización y asegurarse de su cumplimiento.

### 3.2.3. Entorno preparado

Wild (2010) plantea la importancia que tienen para las bases de una educación libre, viva, el acompañamiento y el trabajo permanente en el entorno preparado. La autora utiliza este término tan importante para ella para referirse a un entorno adaptado

especialmente a las necesidades auténticas de un niño. Desde esta perspectiva lanza la primera pregunta que genera reflexión: “¿no es importante que los niños y niñas lo sean de verdad?, ¿que ellos/as, al revés que en casi todo el mundo, tipificados y adaptados a aquello que los adultos consideran “por su bien”, puedan saber día a día lo que significa “dedicarse con cuerpo y alma” a crecer con sus propias aventuras, juegos proyectos e ideas, con sus propias alegrías y sufrimientos?”

Como expone esta autora, la libertad consiste en desarrollar el potencial que cada ser humano lleva en su interior y no en adaptarse a una sociedad cuyas metas son otras. En un ambiente en el que los conceptos de libertad y límites sean vividos con coherencia, será posible desarrollarse en el seno de una convivencia armónica.

La autora sigue su planteamiento explicando que crear este entorno adecuado es posible teniendo en cuenta dos condiciones. En primer lugar, es imprescindible respetar los procesos de vida y de desarrollo auténticos que resultan de la interacción entre el organismo y su entorno y, en segundo lugar, esta interacción debe establecerse y ser guiada desde el interior si se quiere lograr auténticos procesos de aprendizaje. Y aquí surge una paradoja: este entorno preparado debería estar en todos los sitios donde haya niños y niñas, pero nos encontramos con una sociedad en la que no hay sitio para ellos/as. Por lo tanto estos espacios alternativos donde los niños puedan vivir en armonía con su propia naturaleza se acaban convirtiendo en una especie de laboratorios donde lo que se intenta es obtener unas circunstancias favorables, respetar los procesos de desarrollo y donde se desea “un mundo mejor” a la larga, a través de energía y medios propios y sin esperar apoyo del Estado, ya que este tipo de decisión va en contra de los intereses del ámbito general.

Siguiendo algunas ideas extraídas del PEC de la Asociación El Bosque (2017), vemos que así como plantea Wild, el espacio y los materiales están pensados, organizados y preparados con mucho cuidado y de forma minuciosa y rigurosa, para que atiendan a la individualidad de cada niño/a y a la diversidad de ritmos de aprendizaje, edades y motivaciones.

Normalmente, el espacio se divide en varias salas que por su disposición y contenido ofrecen los estímulos necesarios para dar respuesta a las necesidades de los niños: concentración, tranquilidad, seguridad, descubrimiento, experimentación, juego, creatividad, motricidad, relación, descarga. Esta división del espacio en salas y diferentes rincones garantiza la metodología de aprendizaje que se sigue en la educación libre, viva, ya que esta distribución potencia la autonomía del niño/a, y facilita que pueda ser sujeto/a activo/a de su aprendizaje, al poder elegir y moverse dentro de un amplio abanico de ambientes desarrollando, desde la interacción con el espacio, sus capacidades mentales, emocionales, motrices y relacionales. Facilita también el aprendizaje activo y experimental y el aprendizaje significativo y constructivo ya que favorece que cada niño/a construya sus aprendizajes activamente, creando nuevas ideas basadas en cono-

cimientos presentes y pasados, relacionando la información nueva con la que ya posee. El niño/a va a un rincón y a un material en el momento que siente el impulso para hacer una actividad concreta, con lo que el niño/a va hacia el aprendizaje desde la motivación y el placer por descubrir. Y es el niño/a el que decide cuantas veces necesita volver a ese mismo material para consolidar sus aprendizajes de maneras cada vez diferentes y creativas. (Asociación El Bosque, 2017, p.16)

#### 3.2.4. Juego y movimiento libre

La principal dedicación de un niño es jugar. Podría decirse que el juego libre, espontáneo, simbólico, es una actividad innata y espontánea que el niño y la niña realizarían a todas horas. Juegan, se mueven, suben, bajan, trepan, se deslizan, y lo hacen porque sí, porque les apetece, les gusta, les resulta placentero. Y a través de esta dinámica placentera, el niño/a comprende el mundo y se comprende a sí mismo/a.

Emmi Pickler, pediatra fundadora del Instituto Loczy en Viena, trabajó y defendió el movimiento libre del niño y la niña ya desde bebé. Realizó un estudio tras observar en el Instituto metodológico Loczy el desarrollo motor de 722 niños y niñas bien constituidos, -desde el estadio de volverse de costado hasta la marcha estable-, buscando conocer la influencia directa de ciertos factores del entorno en los movimientos libres del bebé, y sobre todo aclarar si realmente es necesario o conveniente enseñarles algunos movimientos (Pickler, 1985). De dicho estudio, se llegaron a las siguientes conclusiones, en relación con la importancia del movimiento libre y autonomía del bebé:

1. Cuando las relaciones del niño con el adulto son satisfactorias y se hallan aseguradas todas las condiciones para que el ejercicio libre de los movimientos responda a la iniciativa propia del niño, el desarrollo de los movimientos, desde “volverse tumbado hacia abajo” hasta la marcha estable, aparece regularmente, en general sin retraso notable, en ausencia de toda intervención directa, modificadora, “docente” o prohibitiva del adulto.
2. Los “otros” diversos movimientos, transitorios, característicos de la primera edad, así como la posibilidad de ejercerlos en libertad, paralelamente a la maduración del sistema nervioso, poseen una importancia fundamental en el desarrollo motor. Preparan al organismo para movimientos más evolucionados, de acuerdo con el nivel actual, el ritmo individual, según las disposiciones propias de cada niño. (...)
3. La aparición de los “otros” movimientos es regular en condiciones convenientes pero puede ser inhibida. Su aparición en el niño bien constituido, en buenas relaciones con el adulto, se halla en función del comportamiento de este último. (...)

4. En el curso del desarrollo del tipo “Loczy”, los bebés y los niños pequeños se muestran especialmente activos, siempre en movimiento, pasan su tiempo de vigilia en diversas posiciones y las cambian frecuentemente; en el curso de su desarrollo se desplazan también cada vez más a menudo y durante más tiempo (raptan, gatean, etc...)
5. A lo largo de este desarrollo los niños tienen la posibilidad de realizar a su antojo estos movimientos transitorios durante todo su tiempo de vigilia. No conocen los movimientos ni las posiciones cuya ejecución autónoma aun no se haya a su alcance. Llegan por sí mismos, por su propia iniciativa, a cada una de las nuevas etapas. Esto crea por una parte unas condiciones favorables a la adquisición, con una coordinación correcta, de movimientos cada vez más evolucionados y permite por otra una progresión de las actividades autónomas (...).
6. El desarrollo motor del tipo “Loczy” influye favorablemente en las relaciones entre el niño y el adulto; sobre todo en una institución pero también en el caso de madres muy ocupadas. Gracias a la mayor autonomía de los niños, los adultos se ven menos agobiados y ello facilita el establecimiento de relaciones serenas y equilibradas. (Pickler, 1985, p.126-128)

A partir de estas conclusiones podemos ver, que ya desde bebé el ser humano nace con la capacidad de moverse, de ir conquistando retos motrices, de integrar simbólicamente el mundo y con todo ello aprender a través del juego. Como decíamos, está en su naturaleza el impulso de jugar, en cada uno de sus momentos, y esto es algo que se mantiene si se le permite y se le cuida.

Para ello, y como plantea Wild (2010) es importante que tengamos conciencia acerca de la gran importancia que tiene el juego en el desarrollo del niño y la niña, y desde ahí tengamos un ambiente preparado para ello, un ambiente sin peligros, con materiales que les permita ser activos en sus juegos, ser quienes inventen y desplieguen la historia (no juguetes que les hacen permanecer como seres pasivos recibiendo información o estímulos sin tener oportunidad de aportar o modificar el juguete en sí), y un acompañamiento que no dirija o guíe el juego sino que simplemente permanezca a su lado, atento a las necesidades que pueda tener.

Para que el juego sea libre, espontáneo, genuino es necesario que nazca de su instinto, de su interés, de su curiosidad y se desarrolla en relación a su ambiente, su entorno, su propio cuerpo. No tiene una finalidad, un objetivo, un tener que “llegar a”, es un juego que se basa en el momento, en el presente, en el aquí y ahora. Para ello es importante tener clara la diferencia entre que el niño y la niña jueguen de manera espontánea siendo protagonistas de sus propios juegos, y que estén entretenidos y entretenidas con algo -juguete/objeto muy estructurado como juguetes de sonidos, luces, móviles, televisión...- que les limita a observar pasivamente.

Siguiendo el PEC de la Asociación El Bosque (2017), vemos que el niño y la niña desde que nacen, van pasando por diferentes etapas evolutivas, por lo que el tipo de juego que va desde su motivación interna, de dentro hacia fuera, también va cambiando a lo largo de esas etapas. La evolución del juego, a modo orientativo, sería:

- Juego funcional: desde que nace hasta los dos años aparece un tipo de juego que podríamos llamar funcional o de ejercicio que consiste en repetir una y otra vez una acción por el puro placer de obtener el resultado inmediato. Esta acción se puede dar con el propio cuerpo, con objetos externos, o con otras personas.
- Juego simbólico: desde los dos a los seis años aproximadamente, toma presencia el juego simbólico. Es un tipo de juego en el que el niño y la niña reproducen, imitan, recrean historias y vivencias, toman decisiones, proyectan, fantasean. A esta edad están en un momento en el que empiezan a reconocer que los objetos y las personas siguen existiendo aunque dejemos de verles. Es un juego que se basa en poder imaginar cosas o situaciones que no están presentes en ese momento. Empieza siendo un juego imitativo de situaciones reales, más individual y con el tiempo interactúan con otros niños y niñas, va siendo más complejo, pasa a ser un juego colectivo... el tipo de juego que va desarrollando nos indica el grado de maduración alcanzado a nivel cognitivo y emocional.
- Juego de reglas: alrededor de los seis años va comenzando el juego de reglas. El niño y la niña van pasando de un período más egocéntrico a un momento de más despliegue a nivel cognitivo. Este tipo de juego implica establecer unas normas básicas previas al inicio del juego para conseguir disfrutar al máximo del mismo.

Como vemos, el juego es un medio por el que construyen su propia identidad, comienza a relacionarse con las personas y el entorno y por el que están en constante aprendizaje. Cuando este juego es *juego libre* contribuye a que el niño y la niña se guíen por sus propios intereses, hagan lo que necesitan hacer, hasta donde necesitan hacer y al ritmo que necesitan. Todo esto permite que vivan, sientan y establezcan sus propios límites, su imaginación y creatividad se mantengan vivas, y su seguridad interior se desarrolle positivamente. El juego libre está directamente relacionado con aspectos como la imaginación, la creatividad, la espontaneidad, la adquisición de recursos propios, la confianza. A mayor juego libre, mayor desarrollo de todas estas cualidades. (Asociación El Bosque, 2017).

### 3.2.5. Autogestión y toma de decisiones

La mayoría de los proyectos de educación libre son autogestionados, ya que no cuentan con apoyos estatales, algunos porque no cumplen los requisitos homologables, y otros porque no les interesa. Esta autogestión hace referencia, por un lado, a la toma de

decisiones en la creación del proyecto, y por otro al tema económico, uno de los grandes desafíos en el sostén de estos proyectos.

Gribble (2015), expone que generalmente, la adopción de decisiones democráticas en las escuelas, se ha limitado a cuestiones menores, como el color de las paredes de un aula, o la organización de los materiales. Normalmente las decisiones tomadas por los niños y jóvenes suelen ser de orden consultivo, y no participativo ya que, las reglas de la escuela y el currículo son decisiones que competen a personas adultas, algunas de ellas externas a la propia comunidad educativa. Para Gribble, esto supone un desprecio para los asuntos de los menores, quienes, cuando se les permite, toman con voz genuina decisiones consideradas y responsables.

Gribble (2015) tras realizar un estudio de dieciocho experiencias educativas por el mundo, plantea que la evidencia sobre la toma de decisiones por parte también de los estudiantes, no se limita a las escuelas independientes como Summerhill en Suffolk o la Escuela Sands en Devon. Pone el ejemplo de la Highfield Junior School en Plymouth, que desde el momento en el que Lorna Farrington fue nombrada directora, en 1994, comenzó a permitir que los niños y niñas de cada clase construyeran sus propios límites y reglas. En un año o dos, tras un periodo de gran caos, la escuela estaba en calma.

El Submarí Lila, en Tarragona, tiene un capítulo dentro de su Proyecto Educativo, donde explican cómo es su toma de decisiones. En este caso, se centran en cómo se organizan los adultos para ello: a través del consenso.

### 3.3. Algunas experiencias

*Dartington Hall* en Devon, Inglaterra, *Hadera Democratic School*, en Israel, *El Pesta*, en Tumbaco, Ecuador, *Sudbury Valley* en Framingham, Estados Unidos, *Ojo de Agua* en Alicante, España, o la mítica *Summerhill* en Suffolk al sur de Inglaterra, son algunas de las experiencias que definen la categoría educativa que da sentido a nuestra investigación. Todas ellas únicas y singulares, comparten los rasgos mencionados previamente. A continuación se dan unas pinceladas sobre algunas de ellas con la intención de seguir comprendiendo la realidad que nos ocupa.

#### 3.3.1. Centro Educativo Pestalozzi, Tumbaco, Ecuador

En 1977, Rebeca y Mauricio Wild crean el *Centro Experimental Pestalozzi*, también conocido como *El Pesta*, junto a su marido Mauricio Wild. Este Centro Educativo, referente como ya se ha explicado anteriormente para muchas escuelas libres y vivas actuales, se crea como un jardín infantil en una casa alquilada en el valle de Tumbaco, Ecuador, y con el tiempo se va expandiendo hasta conseguir en 1982 su forma legal como *Fundación Educativa Pestalozzi*.

El Pesta se crea como una forma de la escuela en la cual el foco principal se coloca en la libre elección de los contenidos de aprendizaje de los niños y las niñas, según sus

intereses. Nace a raíz de la decisión personal de Receba y Mauricio Wild de garantizar el aprendizaje libre y espontáneo de sus propios hijos en un entorno preparado, natural, cultural, cuidado y relajado, sin requisitos oficiales formales.

Esta escuela que tiene 29 años de existencia, se caracteriza también por la profunda implicación de las familias y la toma de decisiones de manera horizontal, trascendiendo las estructuras autoritarias. Como Wild (2010) plantea, no se trata de una educación antiautoritaria, sino respetuosa con las estructuras mentales y emocionales propias de los niños y niñas, de modo que, sintiendo ese respeto hacia ellos/as mismos/as, aprenden a respetarse a sí y a los demás.

Se estima aproximadamente que fueron 180 niños y jóvenes, entre 3 y 18 años, quienes pasaron por este espacio durante sus 29 años de vida, y se beneficiaron del entorno y dinámica que el lugar y sus protagonistas ofrecían. En 1989, el Ministerio de Cultura ecuatoriano reconoce oficialmente el trabajo de los Wild como Educación Básica Ecuatoriana sin grados, un reconocimiento que como asegura la pedagoga, fue logrado gracias a argumentaciones basadas en investigaciones neuro-biológicas y de la psicología del desarrollo.

El Pesta ha sido referente no solo para personas interesadas en la educación libre en todo el mundo, sino también para comunidades indígenas resistentes a adaptarse a las crecientes presiones del mundo globalizado. También para personas de barrios pobres de Quito que trabajan con niños y niñas abandonados/as. (Wild, 2011).

En el año 2000, tras el derrumbe económico en Ecuador, El Pesta cierra sus puertas. Fue en el año 2005, cuando el matrimonio Wild, junto con algunas de las familias de El Pesta, deciden dar comienzo a un nuevo proyecto: El proyecto integral *León Dormido*. Se trata de un espacio donde se combina una economía solidaria con el respeto a los procesos de vida, educación, agricultura, salud, y la posibilidad de crear ambientes relajados favorables también para el desarrollo del potencial humano de las personas adultas. Este proyecto sigue vigente en la actualidad.

### 3.3.2. Summerhill, Lyme Regis, Inglaterra

Summerhill nace en 1921 gracias a Neill (1963). En capítulos anteriores se ha ido nombrando como referente que podría situarse tanto en la categoría de *Pedagogía para la transformación social*, como en la de *Aprendizaje libre*. Dado que se trata de una experiencia referente también para nuestra realidad objeto de estudio, se decide colocarla en este apartado para ofrecer un poco más de infamación sobre ella, teniendo en cuenta también que a día de hoy, sigue siendo un modelo influyente para la educación libre y democrática en todo el mundo.

Puede ser una de las alternativas educativas más famosas y antiguas que existen hoy en día. Propone un sistema que no solo repercute a la educación, también a una forma diferente de criar en un espacio tranquilo y apartado de la sociedad imperante.

Hoy en día, la escuela sigue su curso gracias a la implicación y participación de Zoé Neill, hija de su fundador.

Neill (1963) funda Summerhill, en Inglaterra para establecer un modelo de enseñanza que rompa con el modelo británico. Esta escuela nace a partir de su firme convencimiento de que la educación debe partir del alumno y su interés. Para él, el principal objetivo de la educación es favorecer que los niños y las niñas puedan convertirse en personas adultas capaces de comportarse con naturalidad, capaces de defender sus ideas y de buscar su propio destino. Neill materializa en esta escuela su enfoque radical basado en respetar la libertad del niño, para aprender o para no hacerlo, para aprender a tomar sus propias decisiones y enseñarle a asumir las consecuencias, para aprender a regirse a si mismo y a participar de manera activa en una comunidad.

Las clases en Summerhill son voluntarias. Ninguna persona, niño/a, joven, es obligado a acudir a clase, pudiendo dedicar ese tiempo a hacer otras cosas que les genere mayor interés en ese momento, como jugar, ir en bicicleta, dibujar, dormir. En Neill (1963) el autor explica que es común que los primeros días que un alumno llega a Summerhill proveniente de escuelas tradicionales, hace un uso amplio de esta libertad, decidiendo después acudir a clase con sus compañeras de juego. Ése es tal vez el mayor estímulo que reciben los alumnos de Summerhill.

Summerhill es una Comunidad de alrededor de cien personas, de los cuales setenta y cinco aproximadamente son niños y niñas de edades comprendidas entre 5 y 17. El resto son maestros, madres, padres y otras personas que también trabajan allí en otras labores. Existe un horario estructurado de clases -no obligatorio- y también la escuela propone acceso gratuito a obras de arte, carpintería y ordenadores. Se trata de una comunidad feliz y afectuosa que reconoce la importancia de expresar emociones y aprender a través de los sentimientos. El personal no utiliza la autoridad adulta para imponer valores y resolver problemas; lo que se propone es que sea el propio individuo quien los resuelva, facilitándole herramientas y apoyo para ello.

### 3.3.3. Ojo de Agua, Alicante, España

Hemos elegido el ambiente educativo Ojo de Agua (<https://ojodeagua.es/>) como tercera y última experiencia, ya que es una de las más antiguas en España, que sigue funcionando en la actualidad y que acoge a niños y niñas en edades de infantil, primaria y secundaria. Se hace uso de la información disponible en su página web para que nos sirva de apoyo y guía a la hora de ofrecer una breve descripción sobre esta experiencia

*Ojo de Agua*, lejos de definirse como una escuela al uso, se presenta como un ambiente educativo. Sus instalaciones se ubican a un kilómetro de distancia del casco urbano del pueblo de Orba, en el centro de la comarca de La Marina Alta, en el norte de la provincia de Alicante. Las instalaciones se fundamentan en los principios de eficiencia

energética y sostenibilidad, por lo que los/as estudiantes están en contacto continuo con la naturaleza.

Este ambiente educativo nace en diciembre de 1999 cuando dos familias primerizas deciden atreverse a experimentar e investigar con sus propios hijos el desarrollo de nuevas formas de relación y aprendizaje. Actualmente acuden entre 70 y 80 niños y niñas y jóvenes con edades entre los 3 y 19 años. Conviven juntos y deciden cada día cómo utilizar su tiempo, así como qué y cuándo aprender, cómo, dónde y con quién aprenderlo.

La finalidad última de Ojo de Agua es crear un entorno relajado y libre presiones externas en el que los niños, niñas y jóvenes tengan la oportunidad de conocerse a sí mismos y descubrir sus más profundas motivaciones vitales. La filosofía de Ojo de Agua se basa en el respeto por la naturaleza, por el individuo y por las demás personas. Uno de sus principios básicos es precisamente el respeto como prioridad en las relaciones humana, así como la confianza en la capacidad de aprender intrínseca a todos los niños y niñas.

Se entiende también que el proceso de aprender es un proceso “de dentro hacia fuera”, que se inicia en el interior de la propia persona como respuesta a una necesidad básica, biológica. Aprender es una función vital de todo organismo vivo. Por eso, en Ojo de Agua no existe conjunto de conocimiento predeterminado que haya que aprender, sino que se entiende que cada persona puede determinar en cada cual es el camino intelectual, emocional, social, vital que siente que tiene que desarrollar.

Para finalizar este primer bloque relacionado con la contextualización teórica, mostramos a modo de resumen las ideas más importantes tratadas en este tercer capítulo:

TABLA 7. **La educación libre**

|                         |  |   |
|-------------------------|--|---|
| Aproximación conceptual | Gribble, Xell, Wild, Contreras, García Gómez, Koritz, Gray | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Las personas son más importantes que las instituciones.</li> <li>-Gran diversidad de proyectos con componentes propios, singulares, únicos; son las personas que forman parte de ellos quienes los crean desde dentro.</li> <li>-Respeto, confianza, cuidado, disponibilidad del adulto, límites, no juicio, consecuencias lógicas que ayudan al menor (en vez de premios y castigos extrínsecos), acompañamiento emocional, vivencia, amor.</li> </ul> |
|-------------------------|--|---|

|   |                          |   |
|---|--------------------------|---|
| <b>Rasgos comunes dentro de las diferencias</b> | La familia               | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Importancia que tiene para un niño o una niña, desde el momento de ser engendrado, la relación con sus progenitores, de sus progenitores entre ellos y con ellos mismos.</li> <li>-Necesidad de crear espacios de encuentro que fomenten el cultivo del mundo interior de las personas adultas</li> </ul>   |
|   | La persona acompañante   | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Se encarga de observar y analizar las interacciones espontáneas de los niños y las niñas tanto con los materiales disponibles como con el resto de compañeros.</li> <li>-Tiene la responsabilidad de acompañar los procesos de aprendizaje que se desarrollan en el espacio desde el respeto profundo a lo que cada niño y niña es, con sus emociones, acciones, características, pensamientos, ritmos, motivaciones</li> </ul> |
|   | Entorno preparado        | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Un entorno adaptado especialmente a las necesidades auténticas de los niños/as.</li> <li>-En un ambiente en el que los conceptos de libertad y límites sean vividos con coherencia, será posible desarrollarse en el seno de una convivencia armónica.</li> </ul>   |
|   | Juego y movimiento libre | <ul style="list-style-type: none"> <li>-El juego libre, espontáneo, simbólico, es una actividad innata y espontánea que el niño y la niña realizarían a todas horas.</li> <li>-A través de esta dinámica placentera, el niño/a comprende el mundo y se comprende a sí mismo/a.</li> </ul>   |

|                             |   |  |
|-----------------------------|---|--|
|                             | Autogestión y toma de decisiones            | <ul style="list-style-type: none"> <li>-La mayoría de los proyectos de educación libre son autogestionados</li> <li>-No cuentan con apoyos estatales</li> <li>-Esta autogestión hace referencia, por un lado, a la toma de decisiones en la creación del proyecto, y por otro al tema económico, uno de los grandes desafíos en el sostén de estos proyectos.</li> </ul> |
| <b>Algunas experiencias</b> | El Pesta                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Tumbaco, Ecuador</li> <li>-Creado por Mauricio y Rebecca Wild en 1977</li> </ul>   |
|                             | Ojo de Agua                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Alicante, España</li> <li>-Creado por familias en 1999</li> </ul>  |
|                             | Summerhill” en Suffolk al sur de Inglaterra | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Lyme Regis, Inglaterra</li> <li>-Creado por A.S. Neill em 1963</li> </ul>  |

## II. ESTUDIO EMPÍRICO



## CAPÍTULO 4

# Marco metodológico y epistemológico

*“En el bucle individuo-sociedad surge el deber ético de enseñar la democracia. En el bucle individuo-especie se fundamenta la necesidad de enseñar la ciudadanía terrestre. (...). La educación debe promover una inteligencia general apta para referirse al contexto, a lo global, a lo multidimensional y a la interacción compleja de los elementos.” (Edgar Morin)*

En el presente capítulo, dedicado a todas las cuestiones que tienen que ver con la metodología, nos vamos a centrar en cuatro grandes temas. En primer lugar, se aborda el sentido y significado de la investigación, concretando su finalidad, los objetivos y cuestiones de investigación, los presupuestos de partida y núcleos de interés. En segundo lugar, nos adentramos en los referentes epistemológicos y metodológicos, a través de los cuales se va desgranando la cosmovisión epistemológica, las teorías de referencia, el diseño de investigación. En tercer lugar, se concretan las estrategias metodológicas llevadas a cabo. Y, por último, el cuarto tema que se aborda en el capítulo que nos ocupa es el dedicado a los criterios de científicidad.

### 4.1. Sentido y significado de la investigación

#### 4.1.1. Finalidad

La presente investigación se centra en el estudio de la vivencia de las personas, actores y actrices de nuestra realidad objeto de estudio. Lo que se busca desde el inicio, como eje central, es comprender la realidad que nos interesa desde la vivencia de las personas que la forman, entender por qué ocurren allí los acontecimientos. Por ello, para caracterizar nuestra realidad objeto de estudio la *educación libre*, se ha buscado comprenderla desde el impacto que dicha realidad genera en las personas que la forman.

Nuestra finalidad, por lo tanto, está relacionada con la comprensión en profundidad de una realidad educativa específica. Pretendemos comprender los procesos sociales, educativos, vivenciales y comunicativos que se generan en dos casos amplios y

concretos, sistémicos: la comunidad que crea la educación libre en España, y la comunidad que crea la educación libre en Argentina, para contribuir con ello a la generación de conocimiento, con la intención final de que dicho conocimiento interpretativo sea útil para mejorar, incluso transformar la educación y la sociedad futura, redundando en beneficio de la emancipación de las personas.

Pero como ocurre a lo largo de la historia de la educación, lograr la emancipación tiene un largo recorrido utópico en el que, experiencia tras experiencia formativa nos acercamos, sin lograr alcanzar el fin en su totalidad. Y es que, como señala Ardoino (2000) las resistencias no son pocas. Entre otras, como del mismo modo refleja la historia de la ciencia, el hecho –común a toda la fenomenología– de cómo los fenómenos van por delante de su explicación, científica, ya sea una pandemia, o un proceso educativo a lo largo de la vida. Es la incertidumbre (Berthelot, 1996), la “insoportable levedad del ser” kunderiana.

En nuestro caso, este desfase, esta asincronía entre realidad y conocimiento, que genera no pocas contradicciones, dilemas y paradojas en la acción formativa, se refleja en una aproximación epistemológica tan novedosa como prometedora, pero a la que le sigue una aproximación metodológica más humilde. Como se indicaba en capítulos anteriores (epígrafe 1.3), la Complejidad supone un cambio de paradigma educativo prometedor, con evidencias en la mejora educativa que supone (Sabirón y Arraiz, 2013a); sin embargo, ese mismo desarrollo no se ha logrado en la aplicación metodológica en nuestro ámbito científico-social (Sabirón y Arraiz, 2014). Una vez más, la física cuántica progresa más y mejor en sus explicaciones fenoménicas, que nuestras ciencias en la comprensión de las personas. De ahí que, mantenemos los referentes epistemológicos de la Complejidad, pero aplicando y precisando al tema de estudio diseños y metodologías ya consensuados y contrastados: el método narrativo en la operatividad de los estudios de caso.

#### 4.1.2. Objetivos y cuestiones de investigación

En los diseños emergentes, es necesario reflexionar sobre las dudas, cuestiones e interrogantes reales previos a la investigación y a la persona investigadora, relacionados con los prerrequisitos, inquietudes y expectativas que motivan el estudio. En nuestro caso: emancipación, transformación social y desarrollo integral de los niños y niñas. De dichas cuestiones, van a emanar los objetivos posteriores:

1. ¿Cómo repercute la inmersión en este fenómeno educativo en el desarrollo de los niños y niñas? ¿y de los propios protagonistas?
2. ¿Qué implica formar parte de dichas pedagogías para los protagonistas que van a desarrollar diferentes roles en esas realidades concretas?
3. ¿Cómo viven e interpretan los participantes las dinámicas y procesos que se llevan a cabo en las pedagogías alternativas?

4. ¿Pueden los relatos de vida aportar un conocimiento alternativo al del observador en el escenario?
5. ¿Qué puede aportar esta metodología al investigador? ¿y a los participantes?
6. ¿Qué valor tiene realizar relatos de vida en distintos escenarios geográficos y culturales?
7. ¿Existen constantes en estas realidades educativas concretas que puedan ser transferibles? ¿bajo qué lógica?

Tal y como plantea Martínez (2006), en las investigaciones de corte cualitativo se fijan unos objetivos a lograr, aunque en ocasiones es preferible establecer únicamente objetivos generales y determinar los específicos durante el proceso de investigación, para no buscar metas que puedan resultar triviales o imposibles.

En nuestro caso, se ha estimado pertinente formular unos objetivos generales, muy abiertos, que favorezcan la emergencia en la comprensión fenoménica, pero que sobre todo faciliten los cambios consustanciales a este tipo de diseños a lo largo del proceso de investigación, frente a los inamovibles apriorísticos (Sabirón, 2006). El fijar los objetivos específicos a priori, no va en consonancia con el sentido de nuestra investigación, lo que podría limitar la aparición e incorporación de nuevas realidades o aspectos importantes a considerar.

Los objetivos generales, así considerados, son los siguientes:

- Comprender las dinámicas evolutivas de esas realidades desde el punto de vista de las vivencias de sus protagonistas.
- Conocer el potencial de la educación libre para la emancipación del ser humano.
- Indagar en las contradicciones, dilemas y paradojas que estas pedagogías manifiestan, como áreas de mejora.
- Estudiar las posibilidades de transferencia de estas realidades al sistema educativo, así como a las diferentes coyunturas formativas propias de la educación formal, no-formal e informal.
- Analizar la utilidad que los saberes teóricos, prácticos y metodológicos puedan tener para las personas participantes en la investigación.

#### 4.1.3. Presupuestos de partida y núcleos de interés

Esta investigación enlaza con un estudio de caso etnográfico llevado a cabo en el año 2014 en una escuela alternativa de Zaragoza *Las escuelas alternativas: el caso de "La Escuelita"* (Domínguez, 2014), bajo el marco del Master de investigación "Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales" de la Universidad de Zaragoza. Dicho trabajo había nacido bajo una doble necesidad personal de la investigadora: una búsqueda de conocimiento sobre prácticas educativas respetuosas, libres, centradas en el aprendizaje del niño y la niña, y la inquietud por formar parte de ellas; y un desencanto con el sistema educativo impuesto, la sociedad en la que vivimos, y la necesidad de

hacer algo ante ello. Dicha inquietud se une al convencimiento personal sobre la idea de alcanzar una futura transformación social a través de la educación.

Así se muestra en el siguiente correo, como símbolo de dicha inquietud, que fue redactado el 5 de Noviembre del año 2013, y queda registrado en las notas del diario de la investigadora, cuando se estaba gestando el tema a investigar para el trabajo fin de Master, donde expresaba dicha motivación, como tema de investigación. Este testimonio personal también sirve de justificación de los presupuestos de partida de la investigación, fragmento que ya forma parte del “diario de la investigadora”.

*Cuando decidí empezar este Master lo hice por una motivación personal ya que nunca había pensado hacer un doctorado. Mi inquietud nació por la pasión que me mueve llegar a una transformación social a través de la educación. He trabajado en educación especial, educación formal desde la orientación y la pedagogía terapéutica, he llevado a cabo proyectos de cooperación y educación para el desarrollo en distintos países, siempre apostando por esa realidad en la que creo. En mi opinión, el desarrollo personal desde las cuatro dimensiones del individuo, (entendiendo por ellas la intelectual, emocional, corporal o sensorial y la espiritual), que va a ser distinto dependiendo de cada cultura y sistema en el que la persona se desarrolle, va a determinar su emancipación. Creo además que los valores que definen esa cultura, ese sistema y los escenarios que se crean para el hecho educativo van a influir muchísimo en el desarrollo de cualquier ser humano, y por lo tanto en el futuro de la sociedad en la que vive. He ido reorientando y concretando un poco el tema para la TFM desde junio que fue cuando decidí aventurarme con esta experiencia, debido a reflexiones personales, lecturas y experiencias vividas durante los últimos meses. A continuación te presento la concreción de dichas inquietudes de forma un poco extensa ya que estoy empezando a plasmar ideas, con tanto cambio y reorientación todavía estoy un poco perdida.*

*Desde hace unos cuantos meses me siento cada vez más desencantada con el sistema educativo en el que vivo y trabajo, con cómo nos educa y educamos, con los valores que transmite y con todo lo que se deja, con la visión que tiene de la naturaleza del niño y la niña, y su futuro. Me horroriza todavía más ver y palpar cada día (ya que trabajo en un colegio de Zaragoza) esa evolución en los propios alumnos y alumnas, esa forma de educar llena de prohibiciones y de normas impuestas, de barreras que impiden el desarrollo personal, de la enseñanza basada en el “no castigo” en contra de la “motivación por aprender. Todo ello se junta a la vez con una realidad que vivo relacionada con los adultos, donde se pone de manifiesto la carencia de estimulación sensorial, emocional y creatividad, fruto de ese enseñanza formalista y autoritaria de la que hemos sido partícipes, acompañada de la falta de valores y de interés por el desarrollo personal que, en general me encuentro en esta sociedad.*

*Por otro lado, estoy conociendo de primera mano proyectos que se están llevando a cabo de “Educación libre” o “Educación respetuosa”. El conocimiento apasionado y movimiento interior que me están generando estos proyectos y su ideología, sus valores, su modo de ver la educación, los escenarios que crean para el desarrollo libre del niño y la niña, y en las teorías en las que se basan, me abren una alternativa en la que empiezo a confiar. Como he dicho, parto del convencimiento de que el desarrollo personal basado en el autoconocimiento, en el respeto de uno mismo, de los demás y del entorno, y en la libertad, es el punto de partida para la transformación social. Creo, por lo tanto, que este tipo de Educación que respeta el proceso de desarrollo, donde los niños y niñas son actores activos de su propio aprendizaje, es la clave para dicha transformación.*

*Por ello mi interés a priori por el TFM, y por un posible futuro doctorado es este: conocer, comprender y construir a través de esta ideología y apostar que puede ser el punto de partida para la transformación social.*

Una vez finalizado ese estudio previo, que ya contaba con el criterio de utilidad, tanto desde el uso adecuado de los datos e informaciones, como desde la utilidad para el propio caso investigado, parece interesante realizar una continuidad y ampliación de la investigación, a través de la presente propuesta. A partir de los resultados obtenidos en ese trabajo, se evidenció la posibilidad de emergencia de nuevas líneas de investigación, y dado que el propio tema de investigación supuso una alternativa, cabe señalar que la relevancia del mismo para el ámbito de las Ciencias de la Educación aporta una nueva posibilidad de transformación y apertura hacia una perspectiva educativa emancipadora, útil para la Ciencia y para los futuros integrantes de nuestra sociedad.

Por ello, se plantea la necesidad de ampliar el estudio, profundizando también en las contradicciones que puedan existir en este fenómeno educativo para una mayor comprensión del mismo. Asimismo, se pretende aportar una mejora a esta realidad donde la investigadora desarrolla su función profesional actual: una escuela libre, respetuosa, en Zaragoza, a través del conocimiento científico que pueda generar el estudio.

#### *a) Presupuestos de partida*

Existen alternativas educativas al sistema educativo actual, que pretenden respetar el proceso de desarrollo vital del ser humano, donde los niños y niñas son actores activos de su propio aprendizaje. Las personas que integran las experiencias de educación libre en la comunidad de Aragón comparten un perfil de fuerte compromiso y conciencia social y familiar, vinculado a una opinión considerablemente crítica hacia el sistema educativo actual. Además, existe entre ellos un fuerte interés por un futuro cambio social, relacionado con la idea de la educación como emancipación, y el autoconocimiento como pilar en la construcción persona en su totalidad.

- Las experiencias de educación alternativa, más concretamente de educación libre, se acercan a las necesidades de los niños y niñas a través de una mirada al desarrollo de la infancia.
- Se acompaña el aprendizaje de los niños y niñas, quienes son los protagonistas de sus propuestas y decisiones, empoderando así la capacidad de decisión, autonomía, y la metacognición.
- El foco se pone en que los seres humanos como seres diversos, únicos e irrepetibles, por lo que se aceptan y respetan las diferencias, la diversidad, los ritmos genuinos y auténticos.
- La intención de estas propuestas es respetar el proceso de desarrollo vital del ser humano, donde los niños y niñas son actores activos de su propio aprendizaje, y las personas adultas tienen un importante papel en su desarrollo.
- Estas alternativas se materializan en pequeñas escuelas autodenominadas de educación libre, respetuosa, activa, viva, las cuales requieren de un fuerte compromiso por parte de sus responsables, ya sean educadores o familias. Suelen ser autogestionadas y con pocos recursos, por lo que sobreviven gracias al deseo y compromiso social transformador que hay en ellas.
- Son experiencias supervivientes, a costa de la necesidad de transformación social de sus participantes, y la no aprobación de lo que el sistema ofrece.
- Estas alternativas son diversas y difieren entre sí, ya que cada una crea su propio estilo pedagógico y la esencia la componen las personas que la forman.
- Existe una fuerte concienciación por parte de estos proyectos en otras áreas como la ecología, el medio ambiente, el consumo responsable, el cooperativismo, el asamblearismo. Apuestan por valores humanos lejos de los propuestos por el sistema capitalista que impera en nuestra sociedad.
- Al tratarse de pequeños proyectos, muchos de ellos al margen de la ley, apoyados por una minoría y con poco soporte externo, generan miedos y dificultades entre sus protagonistas. Son proyectos débiles en el sentido de solidez, requieren de mucho esfuerzo, compromiso, energías por parte de sus protagonistas para mantenerlo.
- Los niños y niñas que integran estos espacios crecen en un ambiente cuidado, con un entorno de seguridad, el cual habilita el desarrollo de sus potenciales e intereses de forma autónoma y autorregulada, siempre acompañados y sostenidos por personas adultas, que llevan consigo un trabajo de conciencia sobre el proceso.
- Las personas que se encargan de este acompañamiento a los niños y niñas son personas que ponen atención en el trabajo personal y autoconocimiento, siendo conscientes de su importancia y relevancia para llevar a cabo esta tarea que requiere de mucha observación, autoobservación, y un acompañamiento respetuoso con la intención de no interferir en el desarrollo del niño/a.

- Este acompañamiento permite a la infancia crecer desde la autonomía y conciencia del propio aprendizaje, de las emociones y de los deseos. Pretende acompañar a los seres en su emancipación.
- El fin último de este tipo de propuestas, es transformar los valores de este mundo en el que vivimos hacia una transformación social más humana y justa.
- Existe un fuerte debate en cuanto a la estructura que tienen que tener estos proyectos. Parece que hay cierto miedo en poner estructura en algo que es libre, cuando por otro lado estos niños también la necesitan. Orden frente a caos.
- Existe también un debate en cuanto a como deben ser las intervenciones. Cada niño necesita una cosa diferente. No directividad frente a hacer el vacío al niño/a.

#### b) Núcleos de interés

- **Aprendizaje:** Entendido como el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, valores, actitudes, que origina cambios en las personas que integran estos proyectos (adultos y niños/as) a partir de la vivencia pasiva o activa de diferentes experiencias.
- **Vivencias:** entendidas como las realidades que cada persona vive, y cómo las vive. Tiene que ver con las emociones, con cómo repercuten las experiencias vividas en la persona.
- **Acompañamiento:** El acompañamiento se entiende como la relación que toma el adulto con los *peques* durante su aprendizaje, el adulto con otro adulto, el adulto con el grupo, e incluso a los *peques* con otros *peques*. Nos alejamos del término *enseñar* o *educar* ya que *acompañar* es algo más horizontal, menos jerárquico, donde el papel protagonista del aprendizaje lo lleva a cabo la propia persona que aprende, según sus intereses, necesidades.
- **Cultura:** Entendida como las tradiciones, costumbres y símbolos que caracterizan a las personas que forman parte de estos proyectos, y que englobaría tanto los lenguajes, como modo de expresarse con un vocabulario determinado; como los rituales, entendidos como las diferentes acciones, basadas en creencias, que dan sentido a las mismas, y que se realizan con un valor simbólico. Integrando igualmente la “cosmovisión” colectiva, así como el sentido del relato socio construido.
- **Creencias:** principios ideológicos asociados con valores y expectativas, de las personas que integran estos proyectos.
- **Trayectoria:** Evolución personal que el tiempo y las experiencias vividas aportan a las personas, con todos los procesos de cambio y las crisis de desa-

rrollo que generan nuevas etapas. Se relaciona también con las etapas de aproximación y distanciamiento, con el involucramiento de los protagonistas.

- **Entorno:** todo lo relacionado con los espacios, los materiales y los contextos característicos en este tipo de proyectos.

## 4.2. Referentes epistemológicos y metodológicos

### 4.2.1. Cosmovisión epistemológica

Parece interesante abordar la perspectiva epistemológica y metodológica desde nuestros propios referentes que como investigadores avalan y dan sentido a nuestra investigación. Referentes y claves desde nuestra cosmovisión epistemológica que justifican el método, diseño y estrategias utilizadas en el presente estudio.

Nos encontramos ante una realidad construida y reconstruida por quienes están en ella, una realidad que la generan las mismas personas que la forman. Y esta construcción se crea con las relaciones simbólicas que se van generando, por ello nuestro estudio incluye un componente relacionado con el interaccionismo simbólico.

Nos interesa, por lo tanto, profundizar en la vivencia personal de nuestros informantes, actores y actrices de la realidad objeto de estudio con el objetivo de buscar los significados intersubjetivos. Así, las categorías que han ido emergiendo se han buscado poniendo el foco e interpretando al máximo el sentido mismo de las vivencias. Por ello, el análisis se ha ido dando con el contenido de dichas vivencias, es decir, contenido fenomenológico.

Y para generar ese conocimiento sobre este fenómeno en cuestión, se considera indispensable tener clara nuestra comprensión sobre dicho fenómeno: una realidad viva, dinámica, construida socialmente, vivenciada, en la cual al lenguaje se le da una vital importancia. La relación de la investigadora con la *educación libre* es muy cercana desde el inicio de la investigación. Existe una motivación profunda en ella, y esto también impacta en su vida. Se da una retroalimentación recíproca.

Por todo ello, como estamos frente a una realidad viva, dinámica, que la construyen y re construyen las personas que la forman, no nos decantamos por un marco conceptual determinado, sino que hablaremos de nuestra propia cosmovisión epistemológica y nuestras teorías de referencia, que darán sentido a nuestro diseño y estrategias metodológicas.

Como ya se ha mencionado en epígrafes anteriores, la *Complejidad* supone un cambio de paradigma educativo esperanzador, con evidencias en la mejora educativa relacionadas con la emancipación de la persona, concepto clave en nuestra investigación. La producción del conocimiento en ciencias sociales y sobre todo en la realidad que tenemos delante: educación libre, es algo vivo e interrelacionado, que se crea y se re crea por las personas que generan dicha realidad. Es emergente, intersubjetiva y transdisciplinar. El conocimiento sobre esta realidad, por lo tanto, es interpretativo.

Que nuestra cosmovisión epistemológica se acerque a este nuevo paradigma en educación, ya que cuenta con gran parte de sus ingredientes, que más adelante justificaremos con nuestras teorías de referencia, no tiene por qué traer consigo la correspondiente aplicación metodológica subyacente bajo el paraguas de dicho paradigma de la Complejidad. Como ya se explicó en párrafos anteriores, no se ha dado todavía un desarrollo en las metodologías de investigación en nuestro ámbito científico.

#### 4.2.2. Teorías de referencia

A la naturaleza y el sentido del estudio responden las evocaciones epistémicas a las que en distintos apartados se hacía referencia: cosmovisión, complejidad, comprensión, interpretación o compromiso resultan términos clave que, a su vez, evocan corrientes filosóficas de impacto en el desarrollo del conocimiento científico-social y educativo. Una mínima referencia a la Fenomenología con Alfred Schutz, por ejemplo; al postmodernismo y postestructuralismo con Jacques Derrida o Vance Peavy; alguna pincelada de la teoría crítica habermasiana; o referencias a los clásicos de las teorías de la acción social con Max Weber, y en particular en educación en Émile Durkheim.

La conjunción de las diferentes aproximaciones a un fenómeno educativo, tan poliédrico como polifónico en nuestro caso, nos obliga a circunscribir todos los múltiples componentes, y sobre todo los múltiples referentes -cada uno con su prisma particular-, en una mirada definida por las denominadas teorías de referencia. En nuestro caso, con este sentido integrador sin perder el detalle, nos referiremos a tres momentos y movimientos, de lo específico a lo global: la Escuela de Chicago, la construcción social de la realidad y el interaccionismo simbólico.

##### *a) La Escuela de Chicago*

Un pilar fundamental de nuestra manera de comprender la creación del conocimiento en esta realidad social es el componente fenomenológico. Nuestro objetivo es intentar captar la realidad desde la vivencia de las personas. En la historia de la investigación social y etnográfica desde la práctica educativa, esta mirada la inicia y se desarrolla en la “Escuela de Chicago”.

En los años 30, en Chicago se da un fenómeno que marca una transformación en la investigación sociológica, dando pie al inicio de la práctica de las historias de vida como metodología científica útil en este campo. Hablamos de una sociedad conflictiva y de amplia inmigración, con una identidad cultural por definir. Las personas inmigrantes que llegan de diferentes lugares comienzan a agruparse en barrios, que se convierten en “guetos”. Y este proceso comienza a generar conflictos sociales y acentúa los que ya existían, lo que trae como consecuencia la reacción por parte de la investigación sociológica que busca nuevas fórmulas para comprender las razones y los porqués de esta situación tan compleja y participar en su solución. Aquí da comienzo al uso útil de

las historias de vida como compromiso investigador en realidades sociales como esta. (Arraiz, Sabirón y Ballesteros, 2019)

Es en este entorno donde se producen las interacciones subjetivas, donde en la narración de la vivencia se reinterpreta lo que cada persona ha vivido en un entorno cultural diferente (Blummer, 1982, como se citó en Arraiz, Sabirón y Ballesteros, 2019). En estas interacciones subjetivas se pone de relevancia tanto lo que una de las personas cuenta (lo narrado), como el cómo, dónde y para quién lo cuenta (quien escucha). Y tal y como se plantea desde nuestra mirada investigadora, en este ejemplo histórico de la Escuela de Chicago también se pone de manifiesto la importancia y utilidad de la ciencia de la cualidad (etnográfica, interpretativa, intersubjetiva, transferible, cualitativa, etc.) frente a la de la cantidad (positivista, objetivista, descriptiva, generalizadora, cuantitativa, etc.). La primera habla de credibilidad y transferibilidad y la segunda de validez y fiabilidad.

#### *b) La construcción social de la realidad*

Siguiendo a Berger y Luckmann (1995), la realidad social se construye y reconstruye por quienes están en ella, la realidad la generan las mismas personas que la forman. Nuestra visión de la realidad la observamos a través de una expresión social de las personas que están en ella. Dichos autores plantean que la realidad es construida socialmente: “la realidad se construye socialmente y la sociología del conocimiento debe analizar los procesos por los cuales esto se produce” (1995, p.13).

Dichos autores definen la realidad como “una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición (no podemos hacerlos desaparecer) y se define el conocimiento como la certidumbre de que los fenómenos son reales y de que poseen características específicas” (1995, p.13). El lenguaje por lo tanto se convierte en un componente fundamental ya que marca las coordenadas de la vida en sociedad y la llena de objetos significativos.

La realidad es entendida, entonces como un conjunto de fenómenos que son externos a las personas (incontrolables), y el conocimiento se relaciona con la información respecto a las características de esos fenómenos. Y la realidad del día a día, lo que dichos autores califican como “realidad de la vida cotidiana”, se va organizando alrededor del “aquí” de mi cuerpo y del “ahora” de mi presente. “Este “aquí y ahora” es el foco de la atención que presto a la realidad de la vida cotidiana” (Berger y Luckmann, 1995, p.13). Por lo tanto, la vida cotidiana es caracterizada por la intersubjetividad, a través de la cual el conocimiento de las personas interacciona con las experiencias constantes propias y de las demás personas. Y ahí se va generando ese conocimiento, obtenido a partir de esas experiencias previas y a través del lenguaje con el cual se desenvuelven las personas que interaccionan en él. Es algo vivo y dinámico, que se va transformando todo el tiempo.

“El lenguaje usado en la vida cotidiana me proporciona continuamente las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual éstas adquieren sentido y dentro del cual la vida cotidiana tiene significado para mí”. (Berger y Luckmann, 1995, p.39)

En una realidad viva y en constante cambio como la que nos interesa, vemos como el discurso, que proviene de las vivencias de los protagonistas que la van creando es el motor de creación y re creación constante del día a día. Y esas constantes transformaciones van marcando la trayectoria y el porvenir de dicha realidad cambiante. Es entonces el lenguaje, el canal comunicador de las experiencias y vivencias de cada protagonista, lo que va generando y va marcando la construcción social de nuestra realidad estudiada.

### c) *El interaccionismo simbólico*

Asimismo, esta construcción de la realidad es edificada a partir de las relaciones simbólicas que allí se producen. De ahí cobra sentido ese matiz relacionado con el “interaccionismo simbólico” (Blumer, 1982). Dicho autor considera este concepto como un enfoque para estudiar la vida de los grupos humanos y del comportamiento de la persona.

La expresión *interacción simbólica* hace referencia, desde luego, al carácter peculiar y distintivo de la interacción, tal y como ésta se produce entre los seres humanos. Su peculiaridad reside en el hecho de que éstos interpretan o “definen” las acciones ajenas, sin limitarse únicamente a reaccionar ante ellas. Su “respuesta” no es elaborada directamente como consecuencia de las acciones de los demás, sino que se basa en el significado que otorgan a las mismas. De este modo, la interacción humana se ve mediatizada por el uso de símbolos, la interpretación o la comprensión del significado de las acciones del prójimo. En el caso del comportamiento humano, tal mediación equivale a intercalar un proceso de interpretación entre el estímulo y la respuesta al mismo (Blumer, 1982, p. 59)

El *interaccionismo simbólico* de Blumer, se basa en tres premisas, que aquí se recuperan para seguir justificando nuestra mirada epistemológica. En primer lugar, considera que la persona orienta sus actos hacia las cosas que percibe en su mundo (objetos, personas, instituciones, actividades, peticiones...) según lo que éstas significan para ella. En segundo lugar, plantea que el significado de dichas cosas surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con los demás. Y, en tercer lugar, propone que los significados se manipulan y modifican a través de un proceso interpretativo que la persona desarrolla al enfrentarse con las cosas que va descubriendo a su paso.

Este componente relacionado con la interpretación que el ser humano lleva a cabo para generar el conocimiento a partir de las acciones con los demás como medio de actuación recíproca, que es un pilar en nuestra investigación, ha impregnado el pensamiento de gran número de investigadores de la conducta y la vida humana de

grupo. Sin embargo, no muchos se han esforzado en llevar a cabo un análisis sobre lo que dicha interpretación implica con respecto a la naturaleza de la persona o de la asociación humana.

Finalmente, y concluyendo las teorías de referencia con la evocación de la Complejidad con la que las iniciábamos, referir el principio de incertidumbre existencial tonalidad que también impregna nuestra cosmovisión epistemológica. “No se trata tan solo de un giro epistemológico que lo es, sino de la constatación de una evidencia: el principio de incertidumbre rige nuestra existencia en nuestras trayectorias personales, laborales, comunicativas, económicas..., en torno a un caos que parece regular un orden, quizás inexistente” (Arraiz, Sabiron y Ballesteros, 2019, p. 185).

Las teorías de referencia expuestas son doblemente fundamentantes: de una parte, como ha quedado esbozado, por el aporte metodológico; sin embargo, a mi entender no es este el más decisivo: las teorías de referencia, y en particular compendiadas en la Escuela de Chicago y en la Complejidad tienen una fuerte influencia en nuestra cosmovisión. En relación con la Complejidad, ya se expuso en capítulos anteriores (vid. 1.3); respecto a la Escuela de Chicago, presenta un contexto histórico de silencios, guetos y minorías en tensión violenta, a las que –en sus distintas épocas– Ernest Burgess, Robert Park, Harold Garfinkel o Erving Goffman (por citar algunos de los no referidos en el texto), dieron la voz. En análogo sentido en el que décadas más tarde, retomaran Georges Lapassade o Guy Berger (siguiendo con el mismo criterio de ejemplos no referidos en el texto). Esta constancia por dar la voz a las personas, a las que forman y a las personas en formación –en nuestro caso–, en situaciones educativas adversas responde nuestra inquietud investigadora.

### **4.3. Diseño de la investigación: el estudio de caso como concreción metodológica.**

La elección de nuestro diseño de investigación se fue concretando, teniendo en cuenta la coherencia con nuestra cosmovisión epistemológica y los referentes teóricos citados en el apartado anterior, ya que dicha cosmovisión es la base referente de este estudio. Desde lo que se planteó como diseño en un inicio hasta el definitivo se fueron dando cambios y transformaciones, avalando así una vez más, el carácter abierto, flexible y emergente de nuestra investigación. Si se permite la expresión, resolver la pertinencia intuitiva a la vez que fundamentada en los referentes epistemológicos resultó coherente y fundamentada en la literatura al uso: es decir, la naturaleza interpretativa del estudio, el sentido comprometido y crítico del tema, la finalidad indagadora de la investigación en fenómenos socioeducativos alternativos en las actuales sociedades complejas -entre otras características de partida y expuestas en los capítulos anteriores-, permitían optar por un diseño de investigación emergente. Ahora bien, acotar y fundamentar la moda-

lidad; es decir, razonar la opción por un diseño específico de estudio de caso, resultó (y resulta) bastante más complicado. La misma literatura científico-metodológica que nos permite afianzar la pertinencia, abre múltiples opciones representadas tanto por la variedad terminológico-conceptual, como por las estrategias de investigación predominante que nos remiten, de nuevo, a discusiones sobre los límites del método y de la metodología, focalizados esta vez en el estudio de caso.

Ya en el siglo pasado, la discusión sobre la acotación y el sentido del estudio de caso era polémica. Por citar algún referente reconocido, Bryman y Burgess (1994) le auguraban un alto potencial, a la vez que Mitchell (1983) ya consideraba al menos cinco modalidades diferentes de estudios de caso; Huberman y Miles (1991) planteaban una delimitación, a la que Stake (1998) le oponía una contrapuesta. Más próximos, en la sexta edición, Cohen, Manion y Morrison (2007) siguen caracterizando el estudio de caso como “estilo de investigación”, a la altura de la investigación “naturalista y etnográfica”. Richards (2014), en su tercera edición, vuelve a los orígenes ocupándose del cómo llevar a cabo un estudio de caso y no tanto del qué es.

Jiménez Chaves y Comet Weiler (2016) por su parte, afirman que el estudio de caso está desarrollándose con mucha fuerza en el contexto investigador, y se está expandiendo a otros campos de la ciencia. Pero no perdemos de vista este debate que el estudio de caso genera en el mundo de la investigación, a pesar de que a día de hoy sea uno de los enfoques más utilizados. Debate justificado por la controversia que aporta la variedad de miradas al respecto.

Ante esta tesitura, optamos por reflexionar sobre tres criterios que nos permitieran, en cierto modo, y operativizar la discusión:

- a) *El carácter dinámico y emergente del diseño.* Es decir, dinámico, que permite cambios a lo largo de su aplicación y desarrollo, a la vista del devenir del proceso de investigación (por oposición a la inamovilidad de los diseños experimentales y cuasi-experimentales). A la vez que facilita una teorización emergente, donde la clave es el informante, la práctica, las realidades fenoménicas, las vivencias, ... las personas en definitiva, de las que emanan -emergen- la comprensión teórica consiguiente.
- b) En este último sentido, el diseño facilita la *interpretación fenoménica*, y no la descripción o inferencias generalizadas de la investigación ex post facto.
- c) *La delimitación del estudio de caso*, en un continuo interpretativo que, partiendo de la base común en la investigación cualitativa, con el énfasis en el ecosistema de los informantes, trasciende hacia la narración que los propios “nativos” realizan de sus propias realidades. Se entiende así el estudio de caso como la unidad de análisis en una modalidad en la que decide la persona investigada tanto por su protagonismo como por el relato que realiza de su propia existencia (métodos narrativos), aún a riesgo de eludir - sin entrar en

detalles- referentes netamente colectivos y culturales que podrían resolverse desde presupuestos más próximos al “estudio de caso de modalidad etnográfica” (Sabirón, 2006).

El estudio de caso múltiple es finalmente el diseño elegido para este estudio, poniendo el foco en la coherencia con los objetivos y con el sentido de la investigación. Estudio de caso múltiple porque en todo momento hemos trabajado con dos casos: la educación libre en España (caso español) y la educación libre en Argentina (caso argentino). En ambos casos, el trabajo de campo ha sido intenso, nos hemos sumergido en la realidad objeto de estudio como un protagonista más. Nuestra intención era estudiar un fenómeno genuino, muy dinámico, donde contribuyen mucho a la creación y recreación de dicha realidad las personas que la forman, por lo que modifican constantemente su evolución.

El interés de trabajar con dos casos (español y argentino) nace ante la necesidad de buscar casos que compartieran ideología, pero con personas cultural e idiosincrásicamente, algo diferentes. De esa manera se ha podido contrastar las vivencias, apostando por una realidad intersubjetiva, pero buscando al mismo tiempo esas claves comunes. Una realidad muy genuina, con un fuerte protagonismo en las personas que la forman, y además muy accesible y conocida para la investigadora, ya que está involucrada en ella activamente.

Acorde a nuestro estudio y diseño, Simmons (2011) plantea que el estudio de caso es un estudio de lo particular, lo singular y lo exclusivo, cuya finalidad es investigar dicha particularidad y unicidad. Comparte con otras formas de investigación cualitativa muchos de los argumentos epistemológicos del trabajo de campo llevado a cabo en tradiciones antropológica y sociológica, así como en la Escuela de Chicago se da ese estudio etnográfico, interpretativo, intersubjetivo, transferible y cualitativo que busca comprender una realidad única a través de la vivencia de sus protagonistas.

El estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto “real”. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (por ejemplo, en una tesis), un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de una comunidad. (Simmons, 2011, p. 42)

Nuestro estudio de caso múltiple, por lo tanto, es el diseño elegido acorde tanto a la realidad que se ha estudiado, una realidad representativa que tiene valor en si misma, como a nuestras teorías de referencia y cosmovisión. Nos interesa estudiar en profundidad y conocer las vivencias de los protagonistas de la realidad objeto de estudio, desde una visión muy intersubjetiva. Nos interesa también el relato, desde una perspectiva

narrativa, pero también las claves temáticas y conceptuales que se van dando en los diferentes relatos sobre las propias vivencias de los protagonistas (perspectiva fenomenológica).

“No existe una forma de investigar mediante el estudio de caso que sea la correcta... Lo que importa es estar abierto a lo que convenga al propio investigador y al tema de estudio” (Simmons, 2011, p.25).

## 4.4. Estrategias metodológicas

### 4.4.1. Técnica fundamental de recogida de datos: relato de vida

El carácter dinámico, con cambios emergentes según el desarrollo del proceso de investigación, que permite el diseño de estudio de caso en el sentido expuesto, acarrea una segunda distinción en el momento de presentar el resto de las cuestiones metodológicas: ¿por qué se plantean estrategias (y no técnicas)?, y segunda cuestión, ¿es el relato de vida una estrategia? Las distinciones y matizaciones que estas dos preguntas implicadas son un nuevo pretexto para la reflexión metodológica de esta investigación; en absoluto, se pretende ni generalizar, ni reducir las posibilidades a las que aquí (y no en otro caso) resultan pertinentes. Estas precisiones, de nuevo, son el hilo introductor análogo al que se ha ido exponiendo en lo referente al marco epistemológico y el diseño de investigación.

Respecto a la primera cuestión, y la RAE establece una diferencia en el sentido procedimental (es decir, eminentemente estático) de la técnica, frente al procesual (dice la RAE “decisión óptima en cada momento”) de la estrategia. En nuestro caso, las distinciones establecidas en Sabirón (2006, pp. 316-321) matizan la aplicación de la definición a los procesos metodológicos de investigación. Sin embargo, considerados genéricamente los métodos narrativos, el sentido de estrategia va más allá por su vinculación -como se expondrá en el epígrafe siguiente- con la entrevistas en profundidad: se plantean técnicas de elaboración de instrumentos (por ejemplo la validación de un cuestionario), técnicas de muestreo, técnicas de interpretación de datos (la significación estadística, por ejemplo), etc., pero cuando son las personas los informantes clave, quiénes interpretan, las que se comunican... ha de existir una sintonía, una predisposición favorable, incluso un acceso y en definitiva una interacción entre personas (investigadas e investigadoras) que sólo se alcanzan adecuando el proceso comunicativo a los interlocutores: esas son las estrategias, y en particular las narrativas.

La estrategia metodológica fundamental de nuestro estudio de caso múltiple ha sido el relato de vida, realizado a través de entrevistas en profundidad, con el análisis posterior de contenido. En los estudios de caso, la observación, entrevista y análisis de documentos, suelen ser las tres estrategias principales. En nuestro caso, el estudio de los documentos internos se ha utilizado para la delimitación de los casos, nos ha servido

para su contextualización; delimitando el caso ya tenemos una descripción de la realidad. La observación participante y las notas de campo las hemos usado para hacer una interpretación más ajustada del discurso de los protagonistas en sus relatos. Nuestro interés se focaliza en completar el conocimiento que yo tengo de esa realidad observada a través del conocimiento vivenciado de los demás, conocer y comprender cómo viven desde su mirada y experiencia el día a día, aunque cada día sea diferente.

Los relatos de vida pretenden captar la vivencia a través del relato. A través de las narrativas hemos ido captando lo que se refiere al impacto vivencial de esas personas pertenecientes a la realidad que nos interesa conocer, y al mismo tiempo lo que genera su vivencia a la transformación de esa realidad. No existe una estructura común y compartida por todas esas realidades, cada persona va construyendo y creando dicha realidad.

Tal y como Bertaux (2005) plantea, un relato de vida se da desde el momento en que una persona cuenta un episodio cualquiera de su experiencia vivida a otra, sea investigadora o no. “El verbo “contar” (narrar) es aquí esencial: significa que la producción discursiva del sujeto ha adoptado una forma narrativa” (p. 36). En el momento en el que aparece en el discurso esta forma narrativa, y la persona la utiliza para ir examinando el contenido de una parte de su vivencia, hablamos de un relato de vida. Es aquí donde se sitúa la perspectiva etnosociológica de los testimonios sobre una experiencia vivida.

“Cualquier experiencia de vida encierra en sí una dimensión social” (Schütz, como se citó en Bertaux 2005, p.48). Esta frase refleja el espíritu en el que los relatos de vida pueden ponerse al servicio de la investigación sociológica. No se trata de intentar comprender a un individuo determinado, como se haría en una autobiografía, sino una parte de la realidad social-histórica.

Arraiz, Sabirón y Ballesteros (2019), también exponen que los relatos de vida permiten llevar a cabo un análisis de lo construido en la cotidianidad, netamente subjetiva, de los protagonistas de una realidad estudiada, en sus diferentes escenarios a lo largo de la existencia. Para comprender esa realidad, son varios los informantes que reconstruyen experiencias vividas sobre un tema. La entrevista se da con un guión semi-estructurado, y se realizan pocas entrevistas a un mismo informante. Son necesarios varios relatos, entrecruzados o no. Si se subordina el tema, el relato de vida es suficiente.

Añadir, siguiendo a dichos autores, la importancia que tiene en el relato de vida, así como en todos los métodos narrativos, y por consiguiente la relevancia que ha tenido en nuestra investigación, dos ideas implícitas que surgen en el proceso de narración; la reconstrucción como tarea, y la confianza como condición: la atención positiva incondicional, la empatía (percepción del mundo subjetivo de la persona entrevistada) y la escucha activa. Esta última implica tener en cuenta los silencios, las manifestaciones espontáneas, el paralenguaje y la reformulación de ideas. Es decir, poner el foco en lo natural y humano del proceso dialéctico, en el cual todo lo que ocurra durante el proceso aporta información relevante para ir generando los relatos.

#### 4.4.2. Entrevistas en profundidad

Es interesante incorporar en el estudio de las Ciencias Sociales técnicas derivadas de la “palabra” (Sabirón, 2006). Estas técnicas, como las entrevistas en profundidad, o los grupos de discusión nos aportan pensamientos, explicaciones y la posibilidad de contrastarlos. En nuestro estudio la técnica fundamental de recogida de datos ha sido ésta, a través de la cual se han ido construyendo los relatos de vida.

Siguiendo a Taylor y Bogdan (1994), las entrevistas en profundidad se encuentran muy alejadas de las entrevistas estructuradas. Las entrevistas cualitativas han de ser abiertas, no directivas, no estructuradas y no estandarizadas. Han de seguir el modelo de una conversación entre iguales, más allá de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Bajo esta óptica, el propio investigador se transforma en el instrumento de investigación, sustituyendo al formulario o protocolo de entrevista. Este rol implica un aprendizaje sobre qué preguntas hacer y cómo abordarlas, además de obtener las respuestas.

“Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras”. (Taylor y Bogdan, 1994, p.101).

Dado que nuestro objetivo se basa en comprender en profundidad la vivencia de los protagonistas para adquirir conocimiento sobre la realidad social que pretendemos estudiar, la entrevista en profundidad nos da las herramientas adecuadas para ello. Comparte algunos aspectos con la observación participante, ya que en este caso el investigador-entrevistador, al igual que el investigador-observador, necesita establecer una relación cercana con los informantes. Además, ha de formular preguntas abiertas, no directivas para poder conocer los significados sociales desde la perspectiva de los protagonistas, adoptando procesos de indagación flexibles, abiertos y en constante redefinición.

Partimos de que el uso del lenguaje como práctica social en contextos sociales naturales promueve la construcción del “yo” y de la realidad social a través de las interacciones y la comunicación. Por ello, al ser clave en nuestra investigación el lenguaje y las interacciones sociales entre informante e investigador, será muy importante crear un buen nivel de confianza con el informante, a través de la empatía, el respeto, la ética, la generación del rapport, la escucha activa, la clarificación y el lenguaje como creador de realidad.

En nuestro caso, hemos puesto especial atención en la metodología más adecuada a la hora de planificar y realizar la entrevista. A la hora de planear una entrevista en profundidad, hemos tenido en cuenta de manera minuciosa los siguientes aspectos:

- Desde el punto de vista ético, ha sido importante tener en cuenta tanto la preferencia del informante para realizar la entrevista (el espacio, lugar y momento donde se sienta más cómodo), como el instrumento para transcribir y registrar los datos (notas de campo, grabadora, cámara de vídeo...). Asimismo, hemos explicado detalladamente el objetivo de la entrevista, asegurándonos de que los informantes estuvieran de acuerdo en la participación.
- Se ha puesto interés en conseguir el rapport ya que antes y durante la entrevista es importante crear un ambiente relajado y de confianza para que la información y el discurso del informante sea lo más natural y real posible.
- Además, se ha cuidado mucho la escucha activa por parte del entrevistador, asintiendo, parafraseando, resumiendo y aclarando cuando ha sido necesario, teniendo en cuenta que en este tipo de entrevistas es preferible no introducir opiniones por parte del investigador.

Ante la posibilidad de dar pie al informante para apoyarse en el uso de documentos personales (cartas, fotografías, diarios personales) durante la entrevista, se ha valorado dicha posibilidad en los casos que se ha visto adecuado.

En la presente investigación, nuestra entrevista estaba formada por un guión semi-estructurado compuesto de una pregunta muy abierta relacionada con la cuestión a investigar: *¿Cómo vives tú la Educación Libre?* A partir de dicha pregunta han ido emergiendo otras dependiendo del discurso de cada uno de los entrevistados (tal y como se aprecia en los documentos adjuntados en los anexos. Desde el inicio había un interés en relación a fomentar el protagonismo del informante en cuanto a la construcción del relato, ya que es el propio protagonista de estos proyectos de educación libre como padre o madre quien tiene la vivencia y el control del relato.

#### 4.4.3. Instrumentos para registrar los datos: diario del investigador y registros tecnológicos.

##### a) *Diario del Investigador*

Los instrumentos que nos han ayudado a obtener los datos han sido el del *diario del investigador*, a partir de las notas de campo, reflexiones, comentarios y otros apuntes, como sistema narrativo, y *registros tecnológicos*, de audio, mayoritariamente. Sin embargo, el valor del diario o de los registros tecnológicos es tan desigual que, quizá, necesitan de una precisión previa. En la investigación cualitativa, y etnográfica en particular –tal y como se detalla en los párrafos siguientes- es habitual hacer referencia al diario del investigador; pero, en nuestro caso, este diario, próximo a un diario de campo, tiene connotaciones interpretativas a señalar, más allá de la estrictamente metodológica.

Cuando René Lourau, en la línea de Georges Lapassade y, de nuevo de la “pedagogía institucional”, propone el diario de campo (diario de investigación, le

“journal de recherche, sensu stricto”) lo hace como estrategia clave de introspección ante la implicación fortísima de la persona investigadora en su relación con el fenómeno que, no tanto se investiga, si no que se interpreta. Hasta tal punto que esta implicación, aboca en una acción (análisis y pedagogía institucional). En esta investigación, esta simbiosis nuclear entre implicación-interpretación y acción educativa es constituyente del sentido del proceso de estudio. En nuestro caso, el diario es así, como lo define Berbegal (2010, 2015) el momento de “escritura salvaje” que recoge la impronta de la implicación en el campo. Es el momento *rabioso* de interpretación sobre el terreno.

Por tanto, un diario es la narración de acontecimientos de una persona sobre su propia vida. No hay, pues, documento escrito más privado” (Sabirón, 2006, p.265). Las notas de campo se han de ir tomando en el momento o inmediatamente después de realizar la observación, de mantener una conversación o de formar parte en un grupo de discusión. Es interesante registrar en ellas acontecimientos y hechos que nos ofrezcan descripciones detalladas, y al mismo tiempo, plasmar datos personales, reflexiones, sensaciones que nos van despertando dichos datos.

Las notas del campo del *diario del investigador* que han tenido que ver con las entrevistas y la información relacionada con los informantes y los casos estudiados, han formado parte de la transcripción de los relatos de vida y se exponen en los anexos. No obstante, no todas ellas se han trasladado a formato informático, por lo que del mismo modo adjuntaremos algunas páginas escaneadas para que el lector pueda hacerse una idea de cómo ha sido el proceso de elaboración del diario a través de las correspondientes notas de campo, reflexiones y demás anotaciones relevantes durante el proceso de investigación.

#### **b) Registros tecnológicos**

Por otro lado, los registros tecnológicos nos proporcionan la posibilidad de registrar un hecho, conversación o acontecimiento. En nuestro caso se ha utilizado la grabadora en formato de audio para la realización de las entrevistas, siempre que el participante se ha mostrado cómodo en su uso (como alternativa se han utilizado notas tomadas por el entrevistador). Dichas grabaciones nos han facilitado la posterior transcripción de los datos para su análisis cualitativo.

La grabadora de audio es uno de los instrumentos más adecuados para registrar las entrevistas en profundidad. Registra exactamente las palabras literales del informante, por lo que la posterior transcripción puede ser perfecta, y al ser un instrumento que simplemente registra la voz y no la imagen del entrevistado, la intimidación a la hora de contestar a preguntas es menor.

Todas las entrevistas se han transcrito posteriormente a la recogida de datos para ser analizadas con el programa N-Vivo.

#### 4.4.4. Análisis de datos:

El programa N-Vivo, software de uso para el análisis de datos cualitativos, ha tenido un uso generalizado desde que se vinculó con la “Teoría Fundamentada en los Hechos” (Glaser, 1992; Strauss y Corbin, 2002; Sabirón, 2006). Sin embargo, las características del programa permiten análisis de datos diferentes a este inicial apego. De hecho, en nuestro caso, el análisis de datos lo ha facilitado la N-Vivo en cuanto que nos ha facilitado gestionar (vaciar, codificar, categorizar) la información, pero desde parámetros diferentes a la referida Teoría Fundamentada, y centrado el análisis en las narrativas personales (relatos, entrevistas en profundidad, ya expuestas).

La referencia aquí la plantea Catherine Riessman en dos sentidos: tipos y actitud ante el análisis. Riessman (2014) propone tres tipos de análisis: el análisis temático, el estructural y el dialógico. El temático se focaliza en el contenido conceptual de la historia o del relato, en el qué se narra; es el tipo de análisis más próximo a la Teoría fundamentada. El estructural interroga sobre el cómo se narra, en cierto modo analiza el cómo se teatraliza, cómo se presenta el relato ante una audiencia determinada. Audiencia que recupera el análisis dialógico al entender que la narrativa se produce por los dos interlocutores que intervienen (narrador y escuchante) y en consecuencia contextualiza la comunicación. En nuestro caso, interesan los dos primeros -temático y estructural- pero con una redefinición y un énfasis particular en la segunda aportación que señalábamos: “liberando” el análisis de cualquier tipología excluyente. En un relato autobiográfico sobre su trayectoria profesional, Riessman (2014, p.15) insistirá en esta clave: ayudada por la edad y el reconocimiento “quizás pueda ayudar a otros a liberar qué piensan sobre sus trayectorias profesionales”. Esta explícita personalización del análisis narrativo da pie a una práctica abierta en la que los distintos tipos de análisis no son excluyentes.

En nuestro caso, aplicaremos el análisis temático y el estructural matizado (Arraiz, Sabirón y Ballesteros, 2019), haciendo uso de esa metáfora a la que Riessman hacía referencia en clave autobiográfica: *giros y vueltas* –y más giros y vueltas– en el análisis e interpretación de los datos.

### 4.5. Criterios de cientificidad

Si la epistemología conjugada en plural, el sentido del método científico, el cambio según las dinámicas del proceso de investigación, las estrategias o el propio referente en el análisis e interpretación de datos y resultados -como se ha ido indicando- ha sufrido (para bien) una ruptura entre el “saber científico” (clásico) que se oponía al “saber vulgar” y el conocimiento igualmente científico teorizado a partir de los saberes de las personas, la adjetivación de científico o no, los criterios de cientificidad no permanecen inamovibles. La necesidad de incluir este apartado sobre los criterios de cientificidad responde a necesidades constantes -estas sí- en la elaboración del conocimiento científico: la credibilidad

de los métodos narrativos, la trazabilidad en el análisis temático de los relatos, o la posibilidad de transferencia de caso a caso en el estudio de casos, por referir ejemplos que nos comprometen, evocan la conveniencia en referir algunas consideraciones respecto a los criterios de cientificidad aplicados a lo largo del proceso de investigación.

El cambio en el sentido de conocimiento y saberes científicos, no implica la inexistencia de criterios que permitan determinar -en terminología de décadas anteriores, pero pertinente a la credibilidad de los métodos narrativos- si se trata de saberes científicos o de tramas meramente noveladas. Sin embargo, en un primer momento, nos interesa destacar los necesarios efectos colaterales de este multirreferencial sentido de cientificidad. De una parte, el sentido de la propia teoría científica sobre los fenómenos formativos (implicaciones y consecuencias) en el siglo y coyunturas actuales; de otra, el compromiso de las personas investigadoras ante tales coyunturas actuales y venideras. Ambos efectos bajo el paraguas común de la ya reiterada utilidad (Sabirón y Arraiz, 2013c).

En síntesis, la evolución de los criterios de cientificidad implican desde la tradicional validez, a la credibilidad, y de ésta a las repercusiones formativas (Sabirón y Arraiz, 2014).

TABLA 8. **Evolución de los criterios de certficidad**

| La cientificidad clásica:<br>el rigor  | La cientificidad alternativa:<br>el rigor y la honestidad | La cientificidad educativa:<br>el rigor, la honestidad<br>y la ética |
|--|---|--|
| Validez interna (coherencia)   | Credibilidad (verosimilitud)                              |  |
| Validez externa (isomorfismo)  | Transferencia<br>(contextualización)                      |  |
| Validez estadística<br>(significación)   | Dependencia (estabilidad)                                 |  |
| Validez de constructo<br>(representatividad)   | Confirmación (datos)                                      | Utilidad (praxis)  |
| Verdad (replicación,<br>demostración)  | Veracidad (expresión y<br>pensamiento)                    | Compromiso (personas)  |
| Objetividad (prevalencia del<br>método)  | Subjetividad (prevalencia del<br>proceso)                 |  |
| La Complejidad<br>Pensamiento (dialéctico)<br>Comportamiento (dialógico)<br>Estrategias de afrontamiento (saberes)<br>Auto-determinación (a lo largo de la vida) |   |  |

FUENTE: Sabirón y Arraiz (2014)

En particular, se exponen a continuación la aplicación en nuestro caso de los criterios a los que se hace referencia.

#### a) *Credibilidad*

A través del criterio de *credibilidad*, se mantiene el rigor científico, garantizamos la científicidad de la investigación. Sabirón define la credibilidad como “el grado de confianza en el valor de verdad de los datos” (2006, p.408). Para garantizar la credibilidad en nuestro estudio, hemos llevado a cabo, además de la triangulación y reflexividad de las que hablaremos más adelante, las siguientes técnicas, propuestas por dicho autor:

- *Presencia continuada en el campo*. En nuestro estudio de caso múltiple, la presencia de la investigadora en el campo se ha prolongado durante seis años, con periodos intermitentes, a través de un contacto continuo con alguno de sus protagonistas.
- *Observación persistente*. Durante la presencia en el escenario, se realizaron observaciones participantes que fueron permitiendo detectar y comprender las prácticas que se desarrollaban en el mismo.

#### b) *Triangulación*

La *triangulación* garantiza el control necesario que avala la calidad del trabajo realizado. Se entiende como la combinación de distintos métodos y fuentes de datos (Martínez, 2006). Se trata de contrastar los datos cualitativos obtenidos de diversas formas y desde distintas perspectivas. Denzin y Lincoln (1997) ya proponían, y desarrollaban distintos procedimientos de triangulación y contraste (entre datos, tiempos, espacios y personas, entre teorías etc.). En nuestro caso, la opción por la multirreferencialidad ya expuesta de Jacques Ardoino la suple.

A lo largo de nuestro estudio, se ha ido triangulando la triangulación a través de los datos obtenidos por distintas técnicas, todas ellas bajo el método elegido, como son las entrevistas, análisis de documentos internos, y la observación participante; con las teorías, llevando a cabo un contraste de los resultados con las teorías de referencia; con los datos, relacionando categorías; y con terceras personas, en nuestro caso a través de la revisión constante de los directores de la investigación.

Pero sin duda, el proceso de triangulación más coherente con nuestro diseño, que mejores pistas nos va a dar, que va a determinar la pertinencia y calidad de la investigación desarrollada, es el relacionado con el momento de restitución al campo con la devolución del informe. Como comentábamos en apartados anteriores, la restitución de los resultados obtenidos a los protagonistas de la investigación garantiza la credibilidad de los datos interpretados.

### c) Reflexividad

“Los investigadores de casos deben ser autorreflexivos en todas las fases del proceso de investigación” (Simons, 2011, p. 26).

La *reflexividad* del investigador juega un papel esencial en este tipo de estudios. Como investigadores hemos de ser conscientes de los efectos que puede provocar nuestra presencia en el campo, por lo que el proceso reflexivo constante debe darse en todas las fases de la investigación.

Siguiendo a Coulon (1988), la reflexividad no debe confundirse con la reflexión. La reflexividad designa las prácticas que describen y constituyen a la vez un cuadro social. Se trata del sentido, orden y racionalidad que construimos cada vez que hacemos algo. “La reflexividad designa la equivalencia entre la comprensión y la expresión de dicha comprensión” (Coulon, 1988, p.44).

La reflexividad supone una ruptura de los ideales clásicos del investigador; privilegia el hacer sobre el ser, los resultados sobre los procesos. Va vinculada al rol del investigador etnográfico, ya que, como persona, tiene juicios y prejuicios y ha de cuestionarse permanentemente cómo proyecta en el proceso de investigación la subjetividad que le acompaña (Arraiz, 2013). Es por esto por lo que la reflexividad aporta un “plus” al conocimiento constructivo de la realidad.

Esta reflexividad se materializa, en nuestro estudio colaborativo y emancipatorio, con la relación constante entre la experiencia personal del investigador y los presupuestos de partida; con el feedback de los participantes, y a través del diario del investigador.

### d) Utilidad

Se impone la atención investigadora hacia temas emergentes que comprometen la praxis de la educación social. Cabe señalar:

- La indagación sobre procesos de construcción identitarios con fenómenos cada vez más borrosos.
- El desarrollo pragmático de herramientas útiles para una formación y ocupación de las personas a lo largo de la vida.
- Pero, sobre todo, la construcción de un conocimiento situado y holístico sobre los procesos de acompañamiento, consustanciales a los profesionales de la educación social: situado por cuanto la educación social es uno de los campos en los que investigación y prácticas están altamente implicados; holístico, por cuanto se han de superar la fragmentación disciplinar al uso.



## CAPÍTULO 5

# Delimitación de los casos

En el capítulo que nos ocupa, se presenta la delimitación de los casos en los que se ha desarrollado el trabajo de campo como fenómeno objeto de estudio. Se configuran en dos casos, diferenciados por los escenarios geográficos y culturales: las comunidades de educación libre en España y en Argentina. En cada caso se integran escenarios y actores vinculados a diferentes proyectos como comunidades vivas.

Para la comprensión de las realidades fenoménicas que estamos estudiando, objetivo principal de la investigación, es necesaria la aproximación a través de las dinámicas evolutivas en las diferentes experiencias concretas. Por ello serán las personas, sus vivencias y trayectorias el elemento definitorio de los casos.

La implicación de la investigadora en un proyecto de educación libre en el territorio español facilita por su conocimiento emic del fenómeno, la configuración significativa del caso español.

La relevancia del contexto cultural en la definición de la educación libre justifica ampliar la investigación empírica con otro caso configurado desde otra perspectiva cultural, compartiendo referentes teóricos e ideológicos así como una tradición relevante. Es por ello por lo que ahí surge el escenario argentino.

A continuación, se exponen las diferentes experiencias estudiadas, tanto del caso español como del caso argentino. Se aportan páginas webs y blogs en algunas de ellos para facilitar la ampliación de información por parte de los lectores que lo consideren oportuno.

### 5.1. Caso Español

#### 5.1.1. Los proyectos como escenario

La delimitación de los proyectos estudiados en el escenario español, nexos de nuestros informantes se concreta en cinco proyectos de Aragón, y dos proyectos de

Cataluña. La razón de la elección de estos proyectos y no otros, se debe, por un lado, a la accesibilidad en el caso de Aragón, ya que es lugar de residencia de la investigadora, y por otro, a la significación en la tradición de educación libre a nivel nacional e internacional, en el caso de Cataluña.

TABLA 9. **Proyectos estudiados en el caso español**

|                 | Nombre       | Localidad     | Período         |
|-----------------|--------------|---------------|-----------------|
| <b>Aragón</b>   | Semillas     | Zaragoza      | 2011-2016       |
|                 | Amonico      | Zaragoza      | 2012-Actualidad |
|                 | El Bosque    | Monzalbarba   | 2016-2019       |
|                 | La Rueda     | Peñaflor      | 2012-2014       |
|                 | El Galacho   | Burgo de Ebro | 2010-2016       |
| <b>Cataluña</b> | La Caseta    | Barcelona     | 2000-Actualidad |
|                 | Submarí Lila | El Milá       | 2008-Actualidad |

#### a) Aragón

##### Semillas

*Cómo surge:* Semillas, fue una escuela libre del barrio de Torrero, al sur de Zaragoza, definida como *Proyecto de aprendizaje vivencial* por los propios protagonistas. Nace en el año 2011, como un proyecto entre familias que desean otro tipo de aprendizaje para sus criaturas, y después de unos meses quedando en parques y rotando por las distintas viviendas de los participantes, optan por la búsqueda de un espacio donde desarrollar los procesos de aprendizaje en comunidad. En el año 2016, debido a una serie de sucesos inesperados por parte de los miembros del proyecto, y una nece-



Sala juego simbólico. Semillas



Sala expresión. Semillas



*Sala bebés. Semillas*



*Sala psicomotricidad. Semillas*

sidad de cambio, se fusiona con personas provenientes de otro proyecto y se transforma en *El Bosque*.

*Contexto y espacios:* Durante los cinco años que existió el proyecto como Semillas, acogió a niñas y niños de entre 1 a 6 años. Contaba con siete espacios a través de los cuales los niños y niñas circulaban libremente para vivenciar sus aprendizajes: sala de expresión, de psicomotricidad, de concentración, juego simbólico, cocina, baños y espacio exterior. Aproximadamente acogía a 14 niñas y niños por curso escolar, y contaba con 2 acompañantes y una figura de apoyo ocasional.

*Gestión:* La gestión era responsabilidad de familias y acompañantes, repartida entre todas las personas involucradas, tomando las decisiones en asamblea, y repartiendo las tareas y funciones necesarias para un buen funcionamiento. Se realizaban asambleas organizativas, pedagógicas y emocionales, además de otros encuentros informales entre los miembros del proyecto. Semillas siempre fue un proyecto autogestionado y no homologado, si bien trabajaba activamente para tener buenas relaciones en el barrio, y crear proyectos comunes con otras instituciones como Universidades, facultad de educación, bibliotecas infantiles, etc...

*Referentes fundamentales:* La filosofía del proyecto estaba basada en la *educación libre*, bebiendo de una amplia red de pedagogos/as y otros referentes, como Rebeca y Mauricio Wild, Claudio Naranjo, Aucouturier, Emmi Pickler, Arno Stern, Montessori, Steiner, entre otros...

## Amonico

(<https://proyectoeducativoamonico.wordpress.com/>)

*Cómo surge:* Amonico (del aragonés, “despacio”) nace en 2012, a través de la iniciativa de tres familias de Zaragoza, en forma de jardín rodante en las propias casas. Surge de la necesidad de crear nuevos espacios para una educación que sea capaz de



Material lecto-escritura. Amonico



Construcciones. Amonico

respetar los tiempos y necesidades de los niños y las niñas. Los fundadores son madres y padres que creen en una línea de crianza que confía en la capacidad de cada niño/a de descubrir el mundo a través de su propia curiosidad y del juego libre. Estos aprendizajes se acompañan respetando sus ritmos y necesidades.

*Contexto y espacios:* Situado en Zaragoza, junto a las riberas del río Ebro y Huerva, está formado por un grupo de familias y tres acompañantes/educadoras. Las edades de las y los peques van desde los 2 años hasta edades de primaria.

*Gestión:* El proyecto se gestiona en red entre todas las personas adultas que lo forman. Se organizan en comisiones y la asamblea constituye el foro de toma de decisiones. Actualmente el proyecto lo forman en torno a 8 familias y 3 acompañantes.

*Referentes fundamentales:* Proyecto que sigue la línea de la Educación Libre, autodirigida, en el que mucha importancia a la labor de las acompañantes/educadoras ya que cumplen un papel fundamental para el proyecto. Entre sus funciones, la principal es la de acompañar en el espacio con atención y escucha, observando a cada peque, atendiendo a sus necesidades, sus ritmos, con una actitud de observación y aprendizaje continuo.

## El Bosque

*Cómo surge:* Desde el año 2015, miembros del Proyecto Semillas, y personas provenientes de otros proyectos, estuvieron trabajando juntos para dar vida a un nuevo proyecto. En el año 2016 nace El Bosque, proyecto de aprendizaje vivencial y respetuoso de Zaragoza. Con tres años de vida, se disuelve en el año 2019.

*Contexto y espacios:* Situado en Torrero, barrio al sur de la ciudad de Zaragoza, y después en Monzalbarba, barrio rural de la misma ciudad, El Bosque acoge a niños y niñas entre 2 y 7 años.

*Gestión:* Trabajando codo a codo junto al equipo educativo, las madres y los padres colaboraban con propuestas educativas, aportando materiales pedagógicos y



Interior. El Bosque



Exterior. El Bosque

buscando alternativas y propuestas que facilitasen la autogestión. La responsabilidad era compartida entre todos los miembros, y las decisiones se tomaban en asamblea.

El Bosque fue un proyecto autogestionado que cuenta con un Currículum Propio, creado por sus protagonistas.

*Referentes fundamentales:* De la misma manera que lo fue en Semillas, la filosofía de El Bosque estuvo basada en la Educación Libre, bebiendo también de esa amplia red de pedagogos/as y referentes, como Rebeca y Mauricio Wild, Claudio Naranjo, Aucuoturier, Emmi Pickler, Arno Stern, Montessori, Steiner...

La importancia del grupo y de la identidad era un aspecto muy presente y trabajado a través de círculos, asambleas, cuidado emocional individual y grupal. En relación con el aprendizaje se entendía como un proceso de dentro a fuera, en el que el entorno debía ser rico a nivel de materiales, ambientes y actividades y relaciones con la comunidad siendo muy relevante en esta etapa de infantil el juego libre y espontáneo adecuadamente acompañado por los acompañantes de referencia. El acompañamiento tanto de los profesionales que trabajaban en el proyecto como de los papás y mamás era muy cuidado, existiendo muchos espacios de reflexión a través de reuniones, formaciones, asambleas pedagógicas y emocionales.

Dentro de este proyecto es importante, la escucha, la libertad, el conflicto como experiencia de aprendizaje, la libre expresión, los límites desde el respeto, la atención a las necesidades individuales, el acompañamiento de los procesos vitales de los niños y niñas teniendo en cuenta su etapa evolutiva y la atención a su globalidad. El desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas se basaba en sus propios intereses, motivaciones y necesidades internas.

## El Galacho

*Cómo surge:* Este proyecto surge en el año 2010 por la motivación de una familia en buscar alternativas educativas para su primer hijo de 2 años de edad. Tras un proceso de búsqueda y contacto con otras familias, visita y estudio de otros espacios afines y formación de las personas adultas, comienzan con reuniones para la creación de un espacio propio, autogestionado, en un pueblo a las afueras de la ciudad de Zaragoza.

*Contexto y espacios:* El primer año adecuaron un local en una de las casas, en el cual había un único ambiente adaptado para dar respuesta a las necesidades de un grupito de niños y niñas entre 1 y 3 años. Poco después, se incorporó una acompañante (ex maestra de infantil) que junto con las mamás acompañaban el día a día.

Tras dos años en el primer local se trasladaron a una casa más grande en un pueblo cercano, donde ya pudieron acondicionar más ambientes. Espacios diferenciados adaptados para las necesidades de las distintas edades: psicomotricidad, concentración, expresión, simbólico, cocina...

*Gestión:* Las personas adultas se organizaban con asambleas semanales en un principio entre las familias. Después quincenales con las acompañantes y una coordinadora pedagógica (una mama).

*Referentes fundamentales:* Laura Luna, Waldorf, Educación Creadora, Rebeca y Mauricio Wild, entre otros.

## La Rueda

*Cómo surge:* El Espacio de Aprendizaje Vivencial La Rueda en Peñaflores (Zaragoza), se crea en el año 2012, por grupo de familias que, con el apoyo mutuo como forma de organizarse se conectan y gestionan juntas una parte de sus vidas, y en especial el acompañamiento de los más pequeños. Este proyecto finaliza en el año 2014, debido a dificultades y cambios en la vida de los miembros del grupo.

*Contexto y espacios:* Eso fue posible en un entorno también pequeño, en Peñaflores, donde se hacía más fácil cuidarse teniendo en cuenta las habilidades de cada cual, los gustos y dificultades personales, el aprendizaje colectivo o las necesidades económicas y energéticas.

Acudían niños y niñas a partir de cuatro años a diario y bajo su criterio a un espacio físico, una casita de madera dividida en distintos ambientes, acompañados de una adulta. Allí, el juego y el aprendizaje se confundían y lo siguiente que sucedía lo decidían ellos mismos.

Acuden chicos/as a partir de cuatro años a diario y bajo su criterio a un espacio físico, una casita de madera dividida en distintos ambientes, acompañados de una adulta. Allí, el juego y el aprendizaje se confunden y lo siguiente que sucede lo deciden ellas/os mismos/as.

## b) Cataluña

### La Caseta

(<http://www.la-caseta.com/es/la-caseta-3/>)

*Cómo surge:* La Caseta es un proyecto educativo que surge en el año 2000 impulsado por Ana Bachs y Pere Juan en Barcelona. Nace como un espacio dirigido a niños y



Sala polivalente. La Caseta



El Pati. La Caseta



Sala de llum. La Caseta



Sala de Pedra. La Caseta

niñas y sus familias, durante el proceso de crianza en el período de la vida que va desde el nacimiento hasta los 6 años.

*Contexto y espacios:* El Proyecto Educativo propiamente dicho, es el pilar fundamental del centro y acoge a los niños y niñas entre los 2 y 6 años de edad, acompañándolos en su desarrollo a partir de los principios de la pedagogía libre. Este espacio funciona diariamente entre las 9 y las 14.30 h. Puede llegar a acoger un grupo de 26 niños y niñas, con una ratio máxima de 7 por adulto.

En la Caseta hay diversos espacios, cada uno con unas cualidades particulares.

- La “Sala de pedra” y la “Sala de fusta” son las salas pensadas para el juego psicomotor, actividades de danza, música, juegos con luz.
- La “Sala de llum” es el espacio para juegos más tranquilos, de concentración: encontramos un espacio de lectura, una zona para juegos de construcción, un rincón de juego simbólico, un espacio para creaciones autónomas.
- “El Pati” es la zona exterior, con árboles, un arenero, mesas de experimentación, juegos de agua, espacio para los experimentos.
- La “Sala polivalente”, es donde realizamos las actividades plásticas, de experimentación sensorial, los experimentos, talleres de cocina.

*Gestión:* Como actividades de autogestión y difusión, en La Caseta también se llevan a cabo propuestas para las tardes con niños, niñas y familias, que están orientadas

a brindar soporte, acompañamiento a la crianza, así como también ofrece espacios y propuestas para niños y niñas más mayores.

En La Caseta también se realiza una formación anual, que es un proyecto que nace a partir de la demanda de personas vinculadas y/o interesadas en el campo educativo y en la pedagogía libre. Es una propuesta formativa de un año de duración que tiene como pilares la formación personal del educador, la formación teórica, la introducción a procesos y recursos creativos y la práctica en el ámbito de la Caseta.

*Referentes fundamentales:* La Caseta forma parte de los proyectos que componen “La Xell” (Xarxa de Educació Lliure) de Cataluña, una red que nace en el año 2005 a partir de unas jornadas para fortalecer los lazos entre los proyectos que ya estaban funcionando. A partir de entonces sigue creciendo y en el 2009 se constituye como asociación sin ánimo de lucro para coordinar los diferentes tipos de actividades de formación, de difusión y de intercambio que ofrece.

Sus objetivos principales son ayudar a los proyectos de educación libre (espacios de aprendizaje) a nacer y crecer, facilitando el intercambio entre ellos; y difundir, desde la proximidad, la mirada hacia la infancia y expresada en el manifiesto pedagógico de la Xell.

### Submarí Lila

(<http://www.submarilila.cat/>)

*Cómo surge:* El Submarí Lila nació en el año 2008, tras un encuentro en Arcos de un grupo de familias y de educadores. En ese encuentro, y fruto de muchas conversaciones, se empieza a construir un espacio donde los hijos e hijas de dichas familias pudieran crecer y aprender con respeto.

*Contexto y espacios:* El Submarí Lila está vertebrado por un espacio educativo diario para niños y niñas y un abanico de espacios de encuentro y trabajo para adultos donde estas familias pueden poner en común necesidades, desplegar aprendizajes y compartir inquietudes.

*Referentes fundamentales:* El proyecto educativo se fundamenta en la duda, la experimentación, la observación, el análisis, el cambio y el error fructífero, y no se



*Expresión. Submarí Lila*



*Cuentos. Submarí Lila*

enmarca ni dentro de ninguna ideología determinada ni dentro de ninguna corriente pedagógica concreta; aunque beba de muchas fuentes en las que el proyecto está profundamente agradecido.

*Gestión:* La implicación de las familias en la actividad del Submarí Lila es capital, no sólo por el hecho de participar de este conjunto de propuestas para adultos, sino también para ocuparse de la gestión y financiación del proyecto educativo.

El equipo educativo es el conjunto de personas adultas que conviven, en el día a día, con los niños y las niñas. Son los responsables del funcionamiento de los diferentes centros educativos de la cooperativa. Se relacionan con los niños confiando en su capacidad de ser autónomos en comunidad; los acompañan con respeto en su proceso de crecimiento y aprendizaje, y, al mismo tiempo, los cuidan. Además, el equipo hace el seguimiento de los procesos de cada criatura, y elabora propuestas de acompañamiento para cada uno de ellos, conjuntamente con la familia. Al mismo tiempo, el equipo educativo vela por su propio proceso y crecimiento, como individuos y como grupo.

Actualmente Submarí Lila es una Sociedad Cooperativa Catalana Limitada, subvencionada por la Orden EMO / 308/2014, formada por personas socias colaboradoras, consumidoras y socias trabajadoras. Los socios trabajadores son los docentes y el personal administrativo. Los socios consumidores son las madres y los padres de los niños que van a uno de los tres espacios del proyecto educativo: Encina (primaria), Cerezo (infantil 2º ciclo) y Olivos (infantil 1er ciclo). Los socios colaboradores son aquellos que se acercan al proyecto, quieren formar parte, pero no llevan a sus hijos e hijas al proyecto.

### 5.1.2. La comunidad de Educación Libre

Parece interesante describir brevemente algunos aspectos comunes que comparten las personas que forman parte de estos proyectos, personas que juntas, crean la comunidad de Educación Libre. Como hemos visto en capítulos anteriores, existen redes, plataformas, grupos, que intentan unirse para compartir, reflexionar y sobre todo para generar vínculos y tener más fuerza, juntos. Estas propuestas comunes, formadas por personas afines, tienen un mismo interés en común: crear y crear alternativas al sistema educativo ordinario, históricamente establecido, a través de una libertad educativa. Desde esa libertad educativa, alternativa, hemos visto que existe un amplio abanico de posibilidades amplias y diversas, todas ellas con ese compromiso común de transformación.

Las personas adultas que se interesan por estos proyectos suelen ser madres y padres. Hemos visto, a través de nuestra investigación, que las madres y los padres, en el



Exterior. Submarí Lila

momento de la maternidad y paternidad, conectan mucho con el acompañamiento de sus hijos, desde la crianza, y a posteriori, desde la elección educativa, buscando una alternativa más amorosa y respetuosa, que garantice su aprendizaje libre, auténtico y responsable. Por otro lado, también existen personas del mundo de la educación, maestras y maestros, psicopedagogas, que apuestan por un cambio educativo, y deciden tomar una rinda alternativa a su formación personal y profesional, desde un lugar más consciente y transformador. Si bien este segundo colectivo es menos numeroso que el primero, también es interesante tenerlo en cuenta, ya que parece que va aumentando conforme estas alternativas van abriéndose camino.

En un estudio realizado por Ojo de Agua en 2016, se pretendía conocer las cualidades de las familias que quieren optar y promueven, desde su libertad de decisión íntima y personal, este cambio de tendencia educativa. Existe una confusión, a priori, de que las personas que se interesan y gestan estos modelos educativos son personas que buscan “derribar el sistema: alternativos, hippis, okupas...” pero se trata de una percepción limitada de la realidad que deriva de una mirada algo confusa, miope, de corto alcance, muy poco detallada y simplificadora.

A través de este estudio, se vio cómo la realidad sociológica de las familias que se acercaban a “Ojo de Agua” iniciativa con más de quince años de experiencia, no respondía únicamente a ese perfil, sino a otros perfiles muy diferentes. En este estudio se les preguntó a todas esas familias por su formación académica. A continuación exponemos los resultados que se obtuvieron, lo que nos ayuda a conocer mejor el “tipo” o “los tipos” de madres y padres de familia que deciden apostar por una educación “alternativa” para sus hijos.

Analizada la población que elige un modelo educativo alternativo sobre valores de libertad personal, sostenibilidad, respeto a los derechos humanos, personalización de la atención y valores democráticos, se extrajeron las siguientes conclusiones:

- Que esta población, desde el punto de vista de su desarrollo académico, representa un amplísimo abanico que abarca todo el espectro del desarrollo académico y que, por tanto, esta opción educativa resulta interesante para todo tipo de ciudadanos, independientemente de su rango académico, y que, por tanto, el modelo educativo que eligen no está restringido a grupos sociales específicos.
- Que el grupo estudiado presenta índices de formación académica universitaria en el entorno del 60%, un índice que supera en un 40% a los de la media de la población general, por lo que la que la población estudiada muestra un índice de formación académica formal significativamente mucho más elevado que la media nacional.
- Que entre las madres y padres de esta población más de 1 de cada 4 están vinculados por formación y/o profesionalmente al mundo de la educación. Esta proporción es 6 veces más alta que en la población general. Esto nos lleva a

concluir que este modelo educativo estructuralmente innovador interesa —muy especialmente— a personas con una alta cualificación académica en cuanto a conocimiento de la realidad y los fundamentos de la educación y la psicología infanto-juvenil. Es decir, que aún interesando a todos los sectores sociales e independientemente de su desarrollo académico y del campo de actividad, este modelo educativo radicalmente innovador interesa en una proporción altísima a personas con un profundo conocimiento de la educación.

- Que del análisis de su desarrollo académico se desprende que las personas de la población estudiada tienen la capacidad y la formación académica suficiente como para tomar una decisión razonada —en virtud de sus valores vitales— sobre la educación de sus hijos, aun cuando esta difiera de los modelos oficiales. (Ojo de Agua, 2016, p.11)

En cuanto al colectivo de personas acompañantes o guías que vienen del mundo de la educación, psicología o psicopedagogía, mayoritariamente, como el caso de nuestra investigadora, se trata de personas que buscan una transformación en sí mismas, para desde ahí poder generar una educación para el desarrollo humano, tal y como plantea Naranjo (2013). Como él plantea, también desde las personas que acompañan, guían, o educan, es necesaria una reeducación emocional, para que, de esa manera, la educación pueda volver a ocuparse de la dimensión profunda del ser humano. Para ello, alude a que es necesario superar el tabú contra lo terapéutico y el tabú contra lo espiritual.

Con estos ingredientes, contamos con una amplia comunidad de Educación Libre para los casos narrativos que hemos analizado en nuestra investigación. En el escenario español, contamos con once madres y padres de distintos proyectos de educación libre, de los cuales cinco también son o han sido acompañantes; y con cuatro personas que provienen del mundo de la educación o psicología. La investigadora, que también se convierte en informante, se añade al segundo colectivo, por lo que serán 5. Entrevistas a tres familiares de familias que forman parte de nuestra realidad (una abuela y dos tías). Además, se llevaron a cabo entrevistas adaptadas a tres niñas y niños que habían formado parte de proyectos de educación libre.

TABLA 10. **Informantes educación libre caso español**

| Informantes   | Proyecto             |
|---|----------------------|
| B.L. Mamá de Lo., niño de 4 años. Creadora de dos proyectos de educación libre de Zaragoza.           | Semillas y El Bosque |
| Be. Mamá de No., niña de 3 años y 3 meses. Forma parte de un proyecto de educación libre de Zaragoza. | Semillas             |

|  |                                 |
|--|---------------------------------|
| I.S. Mamá de Al., niña de 4 años, y de O., niño de 2 años. Creadora de dos proyectos de educación libre de Zaragoza.   | Semillas y El Bosque            |
| I.A. Mamá de Un., niño de 2 años, y de K., bebé de 3 meses. Forma parte de un proyecto de educación libre de Zaragoza.   | Semillas                        |
| C.R. Mamá de L., niña de 5 años, y N., niño de 1 año y 10 meses. Creadora de un proyecto de educación libre de Zaragoza  | Semillas                        |
| H. y A. Papá y mamá de As., niño de 2 años. Forman parte de un proyecto de educación libre de Zaragoza   | Semillas                        |
| Te. Acompañante y creadora de dos proyectos de educación libre de Zaragoza.  | Semillas y El Bosque            |
| Ba. Acompañante de un proyecto de educación libre de Zaragoza.   | Amonico                         |
| Ber. M. Acompañante de un proyecto de educación libre de Huesca  | La Escueleta <sup>2</sup>       |
| A.Ar. Acompañante de un proyecto de educación libre de Barcelona   | La Caseta                       |
| A.S. Mamá de tres niños y niñas, Lu, La y Se, acompañante y creadora de un proyecto de educación libre de El Burgo, Zaragoza.  | El Galacho                      |
| A.A. Mamá de dos niños y niñas, A. e I., acompañante y creadora de un proyecto de educación libre en El Burgo, Zaragoza  | El Galacho                      |
| B.E. Mamá de A. de 13 años e I. de 7 años. Creadora de un proyecto de educación libre de Zaragoza y ha participado en otros como mamá y como acompañante. Actualmente educa en casa. | La Rueda, El Galacho, El Bosque |
| T. Tía de Pa. (7 años) y A. (3 años) que acuden a proyectos de educación libre de Zaragoza.  | Semillas y El Bosque            |

<sup>2</sup> No se ha incluido la Escueleta en la lista de proyectos descritos en el epígrafe anterior ya que es un proyecto que no se visitó y en el momento de la entrevista ya no existía.

|  |  |
|--|--|
| Es. Abuela de Ar. (5 años), niña que acude a proyectos de educación libre de Zaragoza.   | Semillas y El Bosque   |
| C. Tía de Lo. (6 años) que acude a proyectos de educación libre de Zaragoza.   | Semillas y El Bosque   |
| G. Fundador, papá y acompañante de un proyecto de educación libre en Tarragona.  | Submarí Lila   |
| P. Niño de 8 años que acudió a proyectos de educación libre de Zaragoza hasta los 8 años. En 3° de primaria escolarizó en escuela rural pública.     | Semillas y El Bosque   |
| Lo. Niño de 7 años que acudió a proyectos de educación libre de Zaragoza hasta los 6 años. En 2° de primaria escolarizó en la escuela rural pública. | Semillas y El Bosque   |
| La. Niña de 8 años que acudió a educación libre hasta los 6 años. En 1° de primaria escolarizó en escuela pública.                                   | Semillas   |
| I.D. Investigadora, creadora y acompañante de varios proyectos de educación libre de Zaragoza, Rosario y Buenos Aires.                               | Semillas, El Bosque (España) La Casita, Ayni, Río Libre (Argentina). |

## 5.2. Caso Argentino

### 5.2.1. Los proyectos como escenario

La delimitación de los casos estudiados en Argentina, y de donde forman parte nuestros informantes se concreta en siete proyectos pertenecientes a diferentes provincias: tres en la provincia de Santa Fe, cuatro en la provincia de Buenos Aires, y uno en la provincia de Mendoza. Contamos con trece informantes pertenecientes a estos casos, y un informante que, sin pertenecer a ninguno de ellos, nos resultó interesante por su trayectoria. Además de éstos, se visitaron otras escuelas de las cuales se obtuvieron notas de campo.

Los casos estudiados en Argentina fueron los siguientes:

TABLA 11. **Proyectos estudiados en el caso argentino**

|                     | Nombre                                 | Localidad   | Periodo          |
|---------------------|--|-------------|------------------|
| <b>Santa Fe</b>     | Escuela de la Nueva Cultura La Cecilia | Santa Fe    | 1991-Actualidad  |
|                     | La Casita                              | Rosario     | 2014-Actualidad  |
|                     | Río Libre                              | Rosario     | 2015 -Actualidad |
| <b>Buenos Aires</b> | Tierra Fértil                          | Beccar      | 2011-Actualidad  |
|                     | Ayni                                   | Caba        | 2014-Actualidad  |
|                     | La Casita de Longchamps                | Longchamps  | 2014-2018        |
|                     | El Ombú                                | San Nicolás | 2012-Actualidad  |
| <b>Mendoza</b>      | La Tribu Inquieta                      | Mendoza     | 2013-Actualidad  |

a) *Provincia de Santa Fe*

Escuela de la Nueva Cultura La Cecilia

(<http://lacecilia.org.ar/wordpress/>)

*Cómo surge:* Proyecto que comienza sus actividades en el año 1991 como un Jardín de Infantes, con sólo dos alumnos y una maestra de nivel inicial. En junio de 1992, mediante Disposición N°295, el Servicio Provincial de Enseñanza Privada del Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe (SPEP) autoriza el Jardín de Infantes y posteriormente la Escuela Primaria. En la actualidad cuenta con la autorización de la Escuela Secundaria Obligatoria de acuerdo con los requerimientos legales correspondientes a la Ley Federal de Educación vigente.



*Exterior. La Cecilia*



*Interior. La Cecilia*

*Referentes fundamentales:* La escuela propone a los niños, niñas y jóvenes un desarrollo en libertad, donde cada uno pueda conocerse a sí mismo, conocer sus intereses y capacidades, desarrollarlos hacer de ellos un medio de vida con sentido social. Se entiende la libertad como una posibilidad de desentramar los condicionamientos genéticos, sociales, culturales y psicológicos que no son impuestos desde muy pequeños y que van delimitando cada una de nuestras acciones. La libertad es entendida como libertad de la actividad egocéntrica, la cual nos permite estar atentos a todo lo que pasa, tener una convivencia armoniosa en la sociedad y una vida libre de conflicto.

*Contexto y espacios:* Hablamos de una escuela de educación alternativa situada en Santa Fe, con niños y niñas desde infantil hasta secundaria. Con más de 20 años de experiencia, cuenta con unos 120 alumnos/as, y unas 15 personas trabajando.

En lo práctico la escuela funciona con grupos reducidos y agrupamiento socio afectivo, flexibles, con un sistema de aulas abiertas y libre elección, por los cuales los niños y jóvenes puede moverse libremente por las diferentes actividades. Así mismo, espacios de diálogo permanentes y asambleas semanales donde participa toda la comunidad educativa.

### La Casita. Rosario

(<http://www.lacasitarosario.com.ar/>)

*Cómo surge:* Escuela libre que se crea en el año 2014 en Rosario, basada en la misma filosofía que La Caseta de Barcelona. Lo gestiona M.J.V., hermana de Celeste Vaiana, (psicóloga y asesora pedagógica experta en crianza), quien estuvo trabajando en La Caseta de Barcelona, y cuando regresó a Rosario, ciudad natal, decidió abrir la propuesta. Está gestionado por ella y por el equipo educativo.

*Contexto y espacios:* La Casita acoge a niños y niñas entre 2 y 5 años, actualmente acuden 17, y les acompañan 3 adultas.

Los espacios en los que se divide esta escuelita son los siguientes: una entrada, una sala intermedia entre el jardín y la otra sala (sala de paso, almuerzo y material reciclado, juegos construcciones, plastilina, pinturas, telas...). En la sala central hay dos



*Construcciones. La Casita*



*Sala interior. La Casita*

zonas, una de psicomotricidad, y otra zona de juego simbólico, y otra de cuentos música y maderas. El jardín es grande y tiene arenero, huerto, espacio para jugar.

*Gestión:* Actualmente esta escuela está homologada como jardín privado.

*Referentes fundamentales:* El acompañamiento respetuoso y emocional sigue la línea de los proyectos de la educación viva de los Wild, con un punto de vista sistémico, y dándole mucha importancia a la psicomotricidad. Estos, pues, serían los tres pilares del proyecto: educación viva, psicomotricidad y sistémica.

### Río Libre. Rosario

(<https://www.facebook.com/riolibreespaciovivo/>)

*Cómo surge:* Espacio de educación no formal, aprendizaje vivo, libre y autorreferente, situado en el barrio de Belgrano, Rosario, coordinado por una mamá y un papá de tres niños, 2 de ellos gemelos de 8 años y un niño de 5 años. Surge desde un planteamiento de la fundadora en la crianza de sus primeros hijos, tras la necesidad de ofrecerles algo más cuidado. Antes ella era profesora. También, para dar respuesta a las diferentes familias que desescolarizaban.

*Contexto y espacios:* La casa donde se lleva a cabo el día a día de la escuelita es la parte de debajo de su casa residencial, ellos viven en la parte de arriba. A Río Libre acuden niñas y niños entre 1 y 12 años. En horario de mañana acuden 23 niños y niñas de 3 a 12 años, y en horario de tarde 8 niñas y niños de 1 a 3 años. Están acompañando 2 adultos (la pareja).

*Referentes fundamentales:* La base filosófica-pedagógica relacionada con los Marcadores de Hammer. Teorías del vacío. Unión con Universo.

### b) Provincia de Buenos Aires

#### Tierra Fértil educación. Buenos Aires

(<https://www.facebook.com/tierrafertileduccion/>)

*Cómo surge:* Tierra Fértil es un proyecto de educación libre en el barrio de Beccar, Buenos Aires. Se definen como un grupo de familias que desde 2013 sostiene



Exterior. Tierra Fértil



Material lógica. Tierra Fértil

de manera autogestiva un espacio de aprendizaje y juego en libertad para niñas y niños desde los 6 años. También organiza charlas y espacios de formación sobre alternativas en Educación desde el año 2011.

*Contexto y espacios:* En la actualidad acoge a 7 niños y niñas entre 6 y 12 años, aunque hay una excepción con un niño de 5 años que también participa. El horario de 1 a 5 de la tarde.

El espacio consiste en una casa grande, con terreno, mucha zona exterior con diferentes elementos psicomotrices, piscina, hamacas, diferentes estructuras también. En la parte interior una primera sala de concentración con materiales Montessori, de lectoescritura, matemáticas, libros, otros materiales de ciencias, juegos de mesa, espacio gráfico. Otra sala de expresión, con pinturas, material reciclado. Una sala diáfana con suelo de madera, de música, danza con diversidad de instrumentos y espacio diáfano, juegos de música, un radio cassette. Una biblioteca de adultos con libros sobre todo relacionados con la educación alternativa, y un ordenador para uso de investigación, y una zona de taller de física.

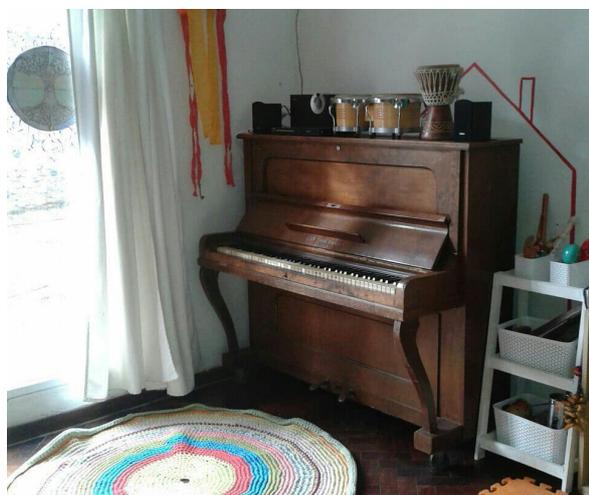
*Gestión:* Las fundadoras son dos madres, M.H. y D.B., también quienes acompañan, junto con personas voluntarias que acuden de vez en cuando para proponer diversos talleres.

### Ayni educación viva. Buenos Aires

(<https://www.facebook.com/aynieducacionviva/>)

*Cómo surge:* Ayni es un proyecto de Educación Viva que nace en el año 2014 en el barrio de Puyrredon, Buenos Aires. Con cuatro años de vida, ha crecido mucho últimamente.

*Contexto y espacios:* A Ayni asisten 22 niños y niñas entre 2 y 6 años. Cuenta con espacio separado para los niños y niñas de 2 años “MiniAyni”, y otro para niños y niñas de 3 a 7 años, quienes también cuentan con una dinámica diferente por grupos de edades.



*Sala de música. Ayni*



*Arenero. Ayni*

Cuentan con una sala de psicomotricidad y música, otra de juego simbólico, concentración para los más mayores, espacio de expresión, cocina, baño, terraza superior y jardín exterior, con arenero y césped.

*Gestión:* La gestión pedagógica la llevan a cabo las tres acompañantes, y las familias apoyan en otras necesidades del proyecto. También traen propuestas concretas. El proyecto lo gestiona L.P., una de las acompañantes con su pareja.

*Referentes fundamentales:* Este proyecto pretende brindar un espacio adecuado que ofrezca seguridad, autonomía y libertad de movimiento a los niños y niñas. Esto implica una educación personalizada, con plena aceptación de las diferencias, las maneras de ser, sentir, pensar y vivir de cada uno.

### La Casita de Longchamps. Barrio de Longchamps

([https://reevo.wiki/Experiencia:La\\_Casita\\_de\\_Longchamps](https://reevo.wiki/Experiencia:La_Casita_de_Longchamps))

*Cómo surge:* La Casita de Longchamps es una Comunidad de Aprendizaje que nace en el año 2014 en la localidad de Longchamps, provincia de Buenos Aires, y se diluye en el 2018.

*Contexto y espacios:* Es un espacio caracterizado por la diversidad de personas que participan, gente de distintos ámbitos y generaciones: niños y niñas, jóvenes, personas adultas, abuelos, familias, vecinos que decidieron tomar las relaciones humanas como un medio al aprendizaje y reflexión hacia una educación alternativa.

*Gestión:* La Casita es abierta, no se excluye ni se censura. La única condición es la convivencia respetuosa en el espacio y tiempo compartido. Horizontalidad: Las decisiones en la Casita se toman en Asambleas donde se busca acordar por consenso. Hay una Asamblea General de todo el proyecto, luego asambleas por áreas de trabajo (Pedagogía, Infraestructura, Autogestión) y asambleas de cada círculo de aprendizaje (Cerámica, Autoconocimiento, etc).

*Referentes fundamentales:* Los principios de La Casita de Longchamps son los siguientes:

- Autogestión: Las acciones de la Casita se sostienen con trabajo autogestivo. La comunidad genera sus propios recursos por medio de una feria, una tienda autogestiva y eventos especiales. Cada iniciativa conforma un círculo de producción autogestiva, desde donde se aporta a un fondo común de La Casita que se distribuye en función de las necesidades.
- Libertad: En La Casita se prioriza la libertad de los sujetos en el marco de los acuerdos colectivos. Esto implica que nadie es obligado a hacer nada que no desee. Todos los compromisos individuales son asumidos en el colectivo y conversados conjuntamente.
- Apoyo Mutuo: En la Casita de Longchamp se decide un acompañamiento en diferentes niveles, porque se considera ese apoyo y compañía central para el

desarrollo de todos/as y cada uno/a. Es por eso por lo que regularmente ponen en el espacio común tanto las posibilidades como las dificultades individuales. La apuesta es romper la individualidad y recuperar los lazos comunes.

- **Círculos de Aprendizaje:** Ante todo la Casita es una comunidad de aprendizaje porque se elige aprender en círculo. Aquí no hay talleres dirigidos, grandes expertos o poseedores del conocimiento, todos saben algo y todos ignoran algo, por eso se conforman los círculos donde se intercambian nuestros saberes.
- **Aprender Haciendo:** Todo lo que se aprende es haciendo, poniendo las manos, el cuerpo. Es así que se elige entender cada tarea de La Casita como una oportunidad de aprendizaje, la huerta, la construcción, la práctica pedagógica misma, la autogestión, son también espacios de aprendizaje

### c) *Provincia de Mendoza*

#### **La tribu inquieta**

(<https://www.facebook.com/LaTribuInquietaMza/>)

*Cómo surge:* Proyecto de Educación Alternativa que surge en el año 2013 por parte de varias familias en busca de alternativas educativas para sus hijas e hijos en Mendoza.

*Contexto y espacios:* Actualmente cuenta con dos espacios diferenciados, uno para infantil, que está avalado por el Estado, y otro para primaria que no lo está. La escuelita de infantil acoge a 30 niños y niñas aproximadamente, de 1 a 5 años. Hay cinco adultos acompañando, tres de ellos con una formación, y dos auxiliares. Los niños/as de 1 y 2 años se mueven en un espacio adaptado a su edad. Los peques entre 3 y 5 años cuentan con los siguientes espacios:

- Sala diáfana Montessori
- Cocina con mesitas para comer
- Biblioteca
- Sala de descanso con una camita
- Sala para guardar las mochilas
- Espacio exterior muy amplio
- Sala de psicomotricidad fuera, en el porche.

El espacio de niños y niñas entre 5 y 7 años acoge a unos 10 peques y dos acompañantes. Cuentan con un espacio interior y uno exterior.

*Gestión:* A partir de octubre del año 2015, el proyecto cuenta con la aprobación estatal, perteneciendo a Jardines Maternales de Gestión Social y Cooperativas. Así, la intención es poder hacer accesible el espacio a todos los miembros de la comunidad a la que pertenecemos.

*Referentes fundamentales:* Los fundamentos de La Tribu Inquieta están basados en diferentes pedagogías críticas, entre ellas Montessori, Waldorf, Pedagogía 3000, Cose-

ttini, Pestalozzi, Pikler. El proyecto toma de cada una de ellas aspectos que considera importantes para el desarrollo, crecimiento y formación de los niños y niñas. Favorece la educación libre y el desarrollo autónomo a través de la educación integral.

Por último, comentar, que en esta zona se visitó también Ronda Libre, proyecto de educación libre que surge de familias en Mendoza, que en la actualidad acoge a ocho niños y niñas en edades de infantil y primaria. Cuentan con un espacio grande, con mucho espacio exterior y varias estructuras para el juego corporal, y una zona interior diáfana con diversos materiales.

De este proyecto no emergen microrrelatos, pero si se ampliaron las notas de campo tras la visita

### 5.2.2. La comunidad de Educación Libre

Las personas que crean comunidad de Educación Libre en Argentina, tienen muchas afinidades con quienes la crean en España. Hablamos de los mismos colectivos, madres y padres sensibilizados con otro tipo de crianza y acompañamiento educativo para sus hijos e hijas, que también buscan una transformación del sistema educativo, y educadores que no se han sentido identificados en el sistema tradicional y buscan desarrollar su rol como guía, acompañante o educador/a en otros ambientes, con otra mirada y otra perspectiva de trabajo personal.

En ese sentido, las cualidades que llevan a estas personas a compartir ese objetivo son las mismas que las de quienes definíamos en el apartado de la comunidad en España, personas que caminan hacia la búsqueda de valores más humanos, hacia una transformación de la sociedad y el sistema capitalista deshumanizado en el que vivimos, personas que comparten un fin transformador, tanto en sí mismas como en los espacios que crean.

La comunidad de Educación Libre con quienes hemos compartido tiempo, palabras e historias a través de sus micro-relatos, se concretan en ocho madres y padres, de los cuales cinco son también acompañantes o fundadores, cinco acompañantes, de las cuales una es fundadora, y dos ex estudiantes de una escuela alternativa. La investigadora, que también se convierte en informante.

TABLA 12. **Informantes Educación Libre caso argentino**

| Informantes  | Proyecto  |
|--|-----------|
| M.J. Fundadora y acompañante de una escolita libre de infantil en Rosario. | La Casita |
| Mag. Acompañante de una escolita libre en Buenos Aires                     | Ayni      |

|   |  |
|---|--|
| P.F. Jefa de estudios en una escuela alternativa en Santa Fe.   | La Cecilia   |
| E. Acompañante de un proyecto de educación libre en Buenos Aires.   | Ayni   |
| Lu. Mamá de una niña de 5 años, fundadora y acompañante de un proyecto de educación libre en Buenos Aires.  | Ayni   |
| Co. Mamá de dos niñas de 3 y 5 años. Fundadora y acompañante de un proyecto de educación libre de Mendoza.  | La tribu inquieta  |
| Ma. Mamá de una niña y un niño y fundadora de un proyecto de educación libre en Buenos Aires  | Tierra Fértil  |
| Do. Mamá de un niño de dos años, fundadora y acompañante de un proyecto de educación libre de Buenos Aires.   | Tierra Fértil  |
| Gi. y Ce. Pareja, padres y fundadores de una escuela alternativa en Santa Fe.   | La Cecilia   |
| Ge. Papá de dos niños y fundador de un proyecto de educación libre en Buenos Aires. Director de la película “La Educación Prohibida” y cofundador de la plataforma Reevo. | La Casita de Longchamp   |
| F.T. Mamá de tres niños y niñas y fundadora de un proyecto de educación libre en San Nicolás, Buenos Aires.   | El Ombú  |
| Li. Acompañante de una escolita libre en Rosario  | La Casita  |
| Ca. Ex alumna de una escuela de educación alternativa de Santa Fe donde cursó toda su escolarización.   | La Cecilia   |
| Se. Ex alumno de una escuela Waldorf en Suiza, donde llevó a cabo toda su escolarización.   |  |
| I.D. Investigadora, creadora y acompañante de varios proyectos de educación libre de Zaragoza, Rosario y Buenos Aires.  | Semillas, El Bosque (España)<br>La Casita,<br>Ayni, Río Libre (Argentina). |



## CAPÍTULO 6

# Procedimiento

En el capítulo siguiente, se describen algunas cuestiones en relación con el procedimiento de este trabajo, poniendo en relieve todo lo relacionado con el cronograma y el trabajo de campo.

En primer lugar, se muestran algunas transformaciones que se fueron dando en el cronograma inicial, propuesto en el Plan de Investigación del mes de febrero del 2015, debido al carácter emergente y dinámico de nuestro estudio. Presentamos, por lo tanto, el cronograma final, tal y como han acontecido los hechos en el tiempo de manera fiel.

Posteriormente, se abordan las cuestiones procedimentales relativas al trabajo de campo, tanto en España como en Argentina.

### 6.1. Cronograma:

Como vemos a continuación, el cronograma final es ligeramente diferente al propuesto al inicio de la investigación. Los cambios que se dieron en el mismo se deben, principalmente a las siguientes cuestiones:

- Ampliación del tiempo inicial: inicialmente se contaba con finalizar el trabajo a finales del año 2017, pero finalmente se ha ampliado unos meses más tal y como se aprecia en el cuadro. Esto se debe, por un lado, al paréntesis que decidimos hacer entre abril y octubre del 2016, debido a una serie de sucesos acontecidos, que afectaron tanto a la salud emocional de la investigadora, como al curso de la investigación. Estos sucesos serán explicados en el siguiente apartado. Por otro lado, la estancia en Argentina que estaba prevista para 3 meses, entre octubre y diciembre del 2017, se alargó hasta julio del 2018, por la riqueza que suponía para la profundización en el trabajo de campo. Además, en el año 2020 tuvo lugar la pandemia mundial del Covid19. Todo ello, fundamentalmente, junto con





el ritmo natural del trabajo que requiere una tesis doctoral, hicieron que se prolongaran las fases en el tiempo.

- Cambio de historias de vida a micro relatos: Este cambio también se dio debido, a priori, al suceso acontecido en abril del 2016 del que hablábamos. Uno de los informantes seleccionados para la historia de vida, con quien ya se había comenzado a trabajar, sufrió un accidente y desapareció en el Pirineo Aragonés. Se trataba de una persona muy cercana a la investigadora. Por ello, el shock emocional y las transformaciones posteriores, se decidió dar un giro y proseguir con micro relatos de vida.
- La estancia en Argentina, que se alargó, nos llevó a una gran profundización en el trabajo de campo, es por ello por lo que finalmente se optó por considerar el escenario argentino con la misma fuerza que el español a la hora de delimitar los casos, lo que nos permitió un trabajo más consistente de triangulación y profundización.
- Crisis sanitaria mundial por la pandemia del Covid-19, que afectó a todas las personas a varios niveles: mental, emocional, organizativo y logístico. En nuestro caso esta crisis también intercedió en los tiempos previstos para alguna de las fases.
- Durante los seis años de proceso, esta tesis doctoral ha convivido con circunstancias personales de gran impacto emocional en la vida de la investigadora, que han ralentizado el proceso planificado. Experiencias vitales que podían haber sido motivo de baja temporal en el programa.

## 6.2. Trabajo de campo

Una vez tuvimos definido el primer cronograma, tratamos de llevar a cabo el trabajo de campo acorde con la cronología establecida. Debido a los cambios y adaptaciones ya comentados, se fue modificando, tratando siempre de fluir y acompañar lo que la realidad objeto de estudio nos iba marcando.

Como hemos explicado anteriormente en el capítulo relacionado con la metodología, debido al carácter y finalidad de nuestro trabajo, nuestra posición epistemológica de referencia –nuestra cosmovisión–, eminentemente interpretativa, nos invita a comprender, desde la trayectoria de los protagonistas, las dinámicas y los procesos de cambio constantes que emergen de esa realidad. Por ello, el diseño que ha guiado y acompañado nuestro trabajo de campo ha sido abierto, flexible, y muy atento a las necesidades de nuestra realidad objeto de estudio, a través de los casos y de los diferentes protagonistas de dicha realidad.

Presentamos una descripción cronológica de cada una de las fases, poniendo especial atención y profundización a las fases relacionadas con el trabajo de campo.

### **Fase I: Primeras reflexiones**

1. Reflexión del tema a investigar
2. Elección de tutor y director
3. Revisión bibliográfica
4. Asesoría

Recordamos que la fase I *primeras reflexiones* es un trabajo que se realizó sobre todo en los comienzos de la tesis, meses previos a febrero del 2015 que fue el momento de presentación del *Plan de Investigación*. Las tareas relacionadas con la asesoría y la revisión bibliográfica han sido tareas transversales durante todo el periodo de realización de este trabajo.

Como se muestra en el cronograma actualizado, las fases relacionadas con el trabajo de campo, tanto en España como en Argentina (fases II y III), han seguido un esquema semejante, salvando algunas diferencias relacionadas con aspectos logísticos, prácticos, culturales y organizativos, que a continuación detallaremos. Incluimos en las fases del trabajo de campo, la fase previa fase II: *selección de informantes*, ya que forma parte del mismo proceso.

A continuación, desarrollamos las fases relacionadas con el trabajo de campo, describiendo cronológicamente el trabajo realizado, tanto en España como en Argentina, justificando las diferentes fases y argumentando las diferentes decisiones tomadas, que en algún momento han ido modificando el cronograma, fruto de la revisión constante realizada en cada nuevo paso. Ponemos en relevancia el por qué de la elección de los informantes elegidos y no otros, de los tiempos, y de las diferentes dinámicas que se fueron creando.

### **Fase II: Selección de casos**

5. Selección de casos
6. Contacto con porteros
7. Reunión y visita previa
8. Plan de acción

Tras la redacción y entrega del Plan de Investigación en febrero del año 2015, las pertinentes asesorías y revisión bibliográfica previa, en octubre del año 2015 (curso 15/16) se comienza a contactar con los casos que nos interesa investigar, a través de los porteros, en la mayoría de los casos también informantes (fase II). En el capítulo anterior hemos explicado y descrito los casos elegidos. En ellos buscábamos a protagonistas de la realidad objeto de estudio, personas pertenecientes a esa realidad de forma activa, ya fueran acompañantes de los proyectos de educación libre, o madres y padres que formaran parte de los mismos. En esta fase, en España, el contacto con los casos se dio por proximidad con la investigadora, por lo que desde el principio la entrada al campo fue sencilla y sin complicaciones, natural y fluida.

La investigadora de esta tesis se convierte también en informante por una serie de razones pertinentes a la comprensión de la realidad objeto de estudio. En el momento de comenzar con este trabajo, ella estaba trabajando como acompañante en uno de los proyectos que hemos estudiado, y su profunda inmersión en la realidad que nos ocupa nos aporta información de interés. Del mismo modo, formó parte de la creación de otro de los casos que aquí se estudian de forma muy comprometida, y posteriormente en la estancia de Argentina, trabajó también en tres de las escuelas. Todo ello, hace que su testimonio, notas de investigación y su relato personal formen parte de los datos cualitativos a analizar, y sus reflexiones formen parte, en gran medida de la toma de decisiones, siempre en contacto y constante contraste con las asesorías junto con la directora de esta tesis.

El trabajo relacionado con la selección de casos en Argentina, se realiza durante los meses previos al inicio de la estancia, a través de la búsqueda y rastreo de proyectos de educación libre de interés cerca de la zona donde iba a residir, a través de la plataforma Reevo. Se lleva a cabo un trabajo previo de contacto con los porteros, para tener un calendario preparado de primeras visitas a los casos que nos interesaban.

### **Fase III: Trabajo de campo en España:**

1. Acceso al campo
2. Elección de informantes
3. Entrevistas semi-estructuradas individuales y/o colectivas.
4. Notas de campo: diario de la investigadora
5. Análisis de documentos.
6. Ejercicios de reflexión y contraste
7. Elaboración de micro relatos
8. Análisis transversal de categorías

En octubre del 2015, por lo tanto, se dio comienzo con el *Trabajo de campo en España*, fase III en el cronograma. Se realizan las primeras entrevistas semi-estructuradas a los informantes de Aragón, de las que surgen los primeros microrelatos. En total once microrelatos de personas relacionadas con la educación libre en Aragón. También se da comienzo con el trabajo de campo en Cataluña, a través de una entrevista. Los datos cualitativos obtenidos de estos microrelatos comienzan a ser analizados con el programa N-Vivo.

Se empieza a contactar con los informantes del primer caso, por orden cronológico, el proyecto de aprendizaje vivencial Semillas. Este proyecto, situado en el barrio de Torrero, Zaragoza, es el espacio laboral de la investigadora en el momento de la entrada al campo. La investigadora ya contaba entonces con el conocimiento de la realidad objeto de estudio desde dentro, porque además había realizado previamente un estudio de caso

etnográfico, como trabajo fin de Master, trabajo que finaliza en septiembre del año 2014. Del mismo modo se eligen siete informantes con quienes se van apalabrando distintos encuentros para la realización de entrevistas semi-estructuradas tanto individuales como colectivas en algunos de los casos. La elección de dichos informantes se realiza priorizando que sean familiares de niños y niñas del proyecto, en este caso.

Al ser espacio laboral para la investigadora durante tres años, siete de los informantes de la primera ronda son oriundos de esta escuelita: I.O, B.L, C.R, BC, I,A, H. y A. Las entrevistas con ellos fueron realizadas entre octubre y diciembre del 2015. Tres de ellas, fueron elegidas para la segunda ronda de entrevistas, ya formando parte de El Bosque.

Mientras se realizaban algunas de las entrevistas semi-estructuradas a los informantes de este primer caso, Semillas, se empieza a contactar también con personas del segundo caso, Amonico. De este proyecto, ya explicado en el capítulo anterior, se selecciona a la acompañante y a la persona de apoyo, ya que parece interesante al no contar con perfiles como estos en el caso anterior. Este proyecto era un gran afín y aliado con Semillas durante los primeros años, es por eso que la investigadora tiene lazos fuertes con el mismo. De este proyecto surgen dos informantes, T.O, y B., entrevistadas en diciembre del 2015. Una de ellas estuvo también en la segunda ronda de entrevistas.

En enero del 2016, se contacta con B., ex acompañante de una escuelita libre de Huesca, que en el momento de la entrevista ya no existe como tal, se había disuelto por conflictos entre las personas que formaban parte de dicho proyecto. En el momento de la entrevista, B., maestra muy motivada con la educación respetuosa y el aprendizaje vivencial, estaba comenzando con un proyecto de madre de día en Huesca. Por todo ello, nos parece interesante su testimonio.

En marzo y abril del 2016, comienzan las entrevistas semi-estructuradas de las informantes del tercer caso, El Galacho. Se eligen a dos madres, fundadoras y también acompañantes, ambas del mundo de la educación, y con hijos/as mayores de 6 años, aspecto que nos pareció relevante para darle más profundización a la comprensión de la realidad.

Durante todo el curso 2015/16, la investigadora realiza la formación anual de pedagogía libre en La Caseta, Barcelona, otro de los casos elegidos. Fue en junio del 2016, al finalizar la formación, cuando se apalabra llevar a cabo la entrevista con A.Ar., una de las acompañantes del proyecto, gestora y facilitadora de la formación. Con ocho años de experiencia en educación libre, en este y otros proyectos de Cataluña, nos parece un testimonio muy interesante para el estudio de nuestra realidad objeto de estudio.

En cuanto a las historias de vida que en un principio estaban planificadas, comentar que se comienza con la primera entrevista de las tres que se iban a realizar con uno de los informantes seleccionados para ello. Comentar en este punto que la segunda y tercera de estas entrevistas no se llegan a realizar ya que esta persona desaparece y fallece en

el Pirineo Aragonés el día 23 de abril de 2016. La desaparición de esta persona, alguien muy importante para la investigadora y muchos de los informantes, generó una gran dificultad en continuar con el trabajo propuesto para ese curso. Se decide en ese momento hacer un pequeño paréntesis de unos meses (entre abril y octubre del 2016) debido a la situación personal de la investigadora, y mantener en la confidencialidad de la familia la primera historia de vida realizada. Es por esta causa, por la que emerge uno de los primeros grandes cambios en el rumbo de la investigación, cambio de historias de vida a micro relatos de vida.

En este momento cronológico, debido a los sucesos acontecidos, y a partir también de algunos de los datos obtenidos en el trabajo de campo desarrollado hasta el momento, hubo un planteamiento de giro de perspectiva en cuanto al plan de acción, una revisión de algunos de los objetivos y cuestiones de investigación, así como de su cronograma y temporalización. Dado que nuestra investigación es emergente, y poniendo el valor en dicha emergencia, quisimos poner más énfasis en el desarrollo de los procesos de cambio, en la realidad viva que estábamos estudiando, en las crisis y sus implicaciones. También en el estudio de los logros que observamos que algunos de estos proyectos obtienen, en zonas geográficas, como Cataluña, donde han sido socialmente aceptados, y que les dan credibilidad y solidez, como una alternativa pedagógica emancipadora posible, adecuada, útil, y beneficiosa para el desarrollo infantil y humano.

En cuanto al proceso de análisis de datos, todas las entrevistas mencionadas anteriormente, se iniciaron con los presupuestos de partida creados previamente en el plan de investigación: acompañamiento, aprendizaje, creencias, cultura, entorno, trayectoria, vivencias. Este primer análisis nos llevará a profundizar en el abordaje de la segunda ronda de entrevistas, que detallaremos un poco más adelante.

Después del paréntesis necesario, retomamos, con las pilas renovadas, en octubre del 2016, con el comienzo del nuevo curso 16/17. Continuamos con las fases del Plan de Investigación, teniendo en cuenta ya los cambios reseñados en el informe entregado en septiembre del 2016. Durante los primeros meses del curso, avanzamos esencialmente en el muestreo teórico (fase III), periodo de reflexión y trabajo de análisis de registro de datos y de asesorías. Se da por finalizada una primera fase de entrevistas semi-estructuradas a los informantes de Aragón; son analizadas a partir de varias estrategias con el programa N-Vivo. El resultado de este proceso de reflexión, son nuevas categorías que nos sirvieron de guía para una segunda tanda de entrevistas.

Las entrevistas realizadas en esta segunda tanda, que da comienzo en febrero del 2017, son de dos tipos: una segunda entrevista a algunas de las personas de la primera fase, con quienes se comienza con el proceso de triangulación; y una primera entrevista con nuevos informantes de interés, abriendo el campo a aquellas personas que, conociendo la realidad, no se encuentran tan sumergidas en ella, y sus aportaciones enriquecen el contenido de los datos.

A partir de febrero del 2017 comenzamos con las segundas entrevistas a informantes que nos suscitan fuerte interés, y que además tienen cierto vínculo con la investigadora, aspecto que facilita la logística y organización. Esta segunda entrevista se proyecta con un trabajo de análisis previo, que nos invita a poner el énfasis en algunos de los núcleos de interés obtenidos, pretendiendo que los datos obtenidos nos sirvan para triangular. Son entrevistas que comienzan con una devolución, y que se estructuran en tres partes. Una primera, en la cual se les invita a las informantes a hablar de la evolución en su relación con la educación libre, desde el momento cronológico de la entrevista anterior; una segunda, en la cual se propone un comentario sobre los aspectos clave basados en nuestros núcleos de interés; y una tercera en la cual se les pregunta más concretamente sobre las dinámicas del día a día, vivencias más concretas, anécdotas significativas. Las informantes de estas segundas entrevistas fueron: Bl, Ce, T.O., A.S. e I.S.

Durante los meses de mayo y junio, se contacta con tres nuevas informantes de interés, con esta intención de abrir el campo a aquellas personas que conociendo la realidad, no se encontraran tan sumergidas en ella, y sus aportaciones pudieran enriquecer el contenido de los datos. Fueron dos hermanas de mamás pertenecientes a proyectos de educación libre, es decir, tías de los niños y niñas que acuden al mismo (T.R. y C.L.), y una abuela (E.B.)

Además de estas entrevistas, el 15 de junio del 2017 se realiza una primera entrevista a B.E., ya que en este momento esta trabajando de acompañante en El Bosque, pero tiempo atrás, fue una de las mamás fundadoras de La Rueda, uno de nuestros casos elegidos. B.E (37 años), tiene dos hijos, A. (10 años) e I. (6 años) que en el momento de la entrevista son *homeschoolers*, están aprendiendo en casa. Previamente habían participado en La Rueda, pero tras desaparecer, la familia decide seguir con la educación en casa. Debido a su trayectoria y la de su familia, nos resulta muy interesante contar con su testimonio.

Hubo dos informantes, G.G. y P. con quienes estaba planeado hacer una entrevista semi estructurada, pero por razones logísticas y organizativas finalmente no se pudo llevar a cabo.

Durante este curso 2016/17, se prosigue también con las reflexiones constantes en el diario de la investigadora. Reflexiones sobre como es el rol de la persona que acompaña en un espacio de educación libre, cómo han de ser sus intervenciones, su proceso personal, sus revisiones constantes. También desde el punto de vista pedagógico, reflexiones sobre el proceso de aprendizaje de los niños y niñas conforme avanzan sus etapas evolutivas, las fases por las que transitan, sus necesidades a nivel cognitivo, emocional, corporal, social y sensorial.

En cuanto al proceso de análisis de datos en este punto, comentar que en marzo del 2016, y tras las fases de análisis ya realizados, se lleva a cabo un trabajo de reflexión

sobre los núcleos de interés, definiendo otros de carácter emergente, y más interpretativos. A partir de esa fecha, se sigue analizando bajo esos núcleos nuevos.

- Claves interpretativas “por qué lo hacemos”:
  - Autoconocimiento emocional
  - Comprensión de la diversidad
  - Creencias ideológicas
  - Sensibilidad hacia la infancia
    - Aportados por familias:
      - Cuidar el mundo donde viven los niños
      - Difundir esta educación
- Claves funcionales “lo que hacemos, lo que necesita para funcionar”:
  - Proceso personal (constancia)
  - Estructura – límites
  - Libre expresión
  - Autodeterminación
  - Naturaleza
  - Emergencia
  - Tribu-comunidad
  - Respeto
  - Cuidados
    - Aportados por familias:
      - Conocimiento de la infancia
      - Responsabilidad
      - Flexibilidad
      - Economía (autogestión)

A partir de mayo del 2017, se comienza con la preparación de la estancia doctoral en Argentina, estancia que se prolongará desde octubre del 2017 a julio del 2018, y donde finalizará el trabajo de campo de este estudio de investigación.

#### **Fase IV: Trabajo de campo en Argentina:**

9. Acceso al campo
10. Elección de informantes
11. Entrevistas semi-estructuradas individuales y/o colectivas.
12. Notas de campo: diario de la investigadora
13. Análisis de documentos.
14. Ejercicios de reflexión y contraste
15. Elaboración de micro relatos
16. Análisis transversal de categorías

A partir de octubre del 2016, y hasta julio del 2018 se desarrolla todo el trabajo de campo correspondiente a la fase IV *trabajo de campo en Argentina*, en el contexto de una estancia doctoral internacional, supervisado por la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Dicha estancia, programada para que durara tres meses, (octubre, noviembre y diciembre del 17), se alarga finalmente seis meses más, hasta julio del 18, por la posibilidad de profundización en el campo que se le presentó a la investigadora.

Durante los meses previos se había realizado un trabajo de rastreo y búsqueda de proyectos de educación libre de interés cerca de la zona donde iba a residir, a través de la plataforma Reevo, contactando con los porteros antes de llegar, para tener un calendario preparado de primeras visitas a los casos que nos interesaban<sup>3</sup>. A partir de octubre del 2017, y con la llegada, ya contábamos una lista de los casos, basada en el interés que nos habían despertado en la búsqueda previa, relacionado con la trayectoria y características de los proyectos, y con la facilidad encontrada en las respuestas de los porteros. En los casos elegidos se buscan, tras la primera visita, a nuestros informantes, que del mismo modo que en el escenario español, son protagonistas pertenecientes a la realidad objeto de estudio de forma activa, ya fueran acompañantes, madres o padres que formaran parte de los mismos.

La delimitación de los casos estudiados en Argentina, y de donde forman parte nuestros informantes se concreta en siete proyectos pertenecientes a diferentes provincias: tres en la provincia de Santa Fe, cuatro en la provincia de Buenos Aires, y uno en la provincia de Mendoza. Contamos con catorce informantes pertenecientes a estos casos, y un informante que, sin pertenecer a ninguno de ellos, nos resultó interesante por su trayectoria. Además de éstos, se visitaron otras escuelas de las cuales se obtuvieron notas de campo.

Durante el primer trimestre de la estancia, entre octubre y diciembre, se realizaron visitas a 10 proyectos, y se entrevistaron a 15 informantes nativos de dicha realidad. Posteriormente se continúa con algunas entrevistas más, se desarrollan los microrelatos, y se analizan con el programa N-Vivo. Tras este análisis, añadido a los anteriores, se construyen las últimas categorías emergentes.

Con la llegada a Argentina, el 9 de octubre del 2016, comenzamos con la visita de los casos de Buenos Aires. El primer caso es Ayni, educación viva. Es un proyecto de educación libre joven, y su manera de acompañar a los niños y niñas en el espacio es muy afín a la de la investigadora. Es por ello por lo que genera gran interés, y de dicha visita se apalabran tres entrevistas a las tres acompañantes. A partir de esta visita se generan estrechos lazos y afinidades entre las acompañantes y la investigadora, y meses después, le proponen una participación laboral en el proyecto, lo que supone una inmer-

---

<sup>3</sup> Trabajo relacionado con la fase II: selección de casos.

sión interesante de cara a la investigación. También se lleva a cabo la entrevista a tres informantes en diciembre del 2017 (M.P., E.V., y L.P.), las tres acompañantes, una de ellas la fundadora (L.P.)

Después de Ayni, el día 10 de octubre, se visita Tierra Fértil, proyecto que genera gran interés por sus años de trayectoria, y por ser uno de los pocos proyectos de Educación Libre en Argentina que acoge a niñas y niños mayores de 6 años. Tras una visita y primera charla con una de las fundadoras, M.E., se apalabran dos entrevistas, una con ella, y otra con D.B., otra de las mamás fundadoras, en el mes de diciembre.

Tras estas dos visitas en Buenos Aires, comienzan las visitas en Rosario, provincia de Santa Fe, lugar de residencia de la investigadora durante los meses de la estancia internacional. En la ciudad de Rosario existen dos escuelas libres como tal, una Montessori y una Waldorf. Nos ponemos en contacto con las escuelas libres, ya que es nuestro foco de interés. Contactamos con La Casita, Rosario, y Río Libre. De la visita de Río Libre no surgen entrevistas, pero sí una charla compartida y propuestas de participación meses después, que nos sirvió como notas de campo (que más adelante especificaré).

Se visita La Casita en octubre del 2017. Tras una primera visita surgen dos entrevistas, y la posibilidad de trabajar como apoyo en esta escuela durante varios meses, realizando observación participante, y con ello colectando notas de campo. Las informantes fueron M.J.V., fundadora del proyecto, y L. acompañante. La participación por parte de la investigadora en ambos proyectos, generó una profundización muy interesante para la comprensión de la realidad que nos ocupa.

Tras las visitas de Rosario, tenemos la suerte de poder asistir al 7 *EPEP* (7 *Encuentro plural de Escuelas Posibles*), evento itinerante que se realiza una vez al año en Argentina desde el año 2014. En esta edición recibe a más de 50 proyectos de educación alternativa en Paraná. Durante tres días, se realizan diferentes actividades, talleres, charlas y círculos de debate, todos ellos autogestionados por el mismo evento. En esta ocasión fueron los días 27, 28 y 29 de octubre en Paraná, y la asistencia al mismo genera información nutritiva para nuestro trabajo, tanto por la participación desde dentro, como por la cantidad de contactos que recogemos, pudiendo hacer un barrido in situ de los proyectos con más trayectoria de todo el país. De este encuentro salen notas de campo muy interesantes recogidas en el diario de la investigadora.

Y aprovechando el viaje a Paraná, pasamos a visitar la Escuela de la nueva Cultura La Cecilia, escuela alternativa con más de 20 años de experiencia, que actualmente acoge a alumnos y alumnas de infantil a secundaria. Se visita esta escuela a finales de octubre del 2017. Tras una primera visita, surge una segunda en la cual realizo cuatro entrevistas: a G. y C. (fundadores), P.F., (actual jefa de estudios), y C. (ex alumna que actualmente trabaja en la escuela).

De los muchos contactos que hicimos en el EPEP, el día 1 de noviembre surge la visita a El Ombú, un proyecto familiar de educación libre y permacultura situado en la

localidad de San Nicolás de los Arroyos, provincia de Buenos Aires, pero a pocos kilómetros de Rosario. Se realiza una primera visita, muy enriquecedora, y de ahí se coordina una segunda, el 29 de noviembre, en la cual se lleva a cabo la entrevista a F.T. (41 años) mamá y fundadora del proyecto. Nos genera mucho interés contar con el testimonio de F.T. porque es una mujer con una fuerza extraordinaria, doula, y muy comprometida con la creación de alternativas y modos de vida basados en la naturaleza, en el instinto, en el cuidado, en la libertad.

Del 8 al 20 de noviembre hacemos un viaje al oeste de Argentina, visitando, entre otras cosas, las provincias de Mendoza y Tucumán. En Mendoza contactamos con dos escuelas libres, Ronda Libre y La Tribu Inquieta, y en Tucumán, con una escuela experimental Nueva Siembra. De las tres visitas, sólo de una de ellas surgen informantes de interés, pero de todas ellas quedan registradas notas interesantes en el diario de la investigadora. De la escuela de La Tribu Inquieta entrevistamos a una de las mamás fundadoras, C.

A mediados de diciembre, aprovechando el viaje a Buenos Aires para realizar las entrevistas apalabradas con las informantes de Ayni y Tierra Fertil, se visita La Casita de Longchamps, proyecto de educación libre en la localidad de Longchamps, a unos kilómetros de Buenos Aires capital. Este proyecto lo fundó, entre otras personas, G.D. el director de la película documental *La Educación Prohibida*. El es el portero que nos da acceso a este caso, y con quien se apalabra una entrevista en marzo del 2018. Con este testimonio de fuerte y profundo interés, finalizan las entrevistas a informantes pertenecientes a los casos seleccionados para el trabajo de campo en Argentina.

A finales de diciembre, el día 23, y de manera imprevista, surge una última entrevista en Rosario a S.K. artesano suizo de unos 30 años de edad, que estudió durante toda su etapa escolar en una escuela Waldorf de Suiza. Conocimos a esta persona de manera casual en una feria de artesanía, pero por el fuerte interés que nos produce su testimonio para nuestro estudio, apalabramos y coordinamos una entrevista con él en la que nos pudiera explicar, sobre todo, como fue esa vivencia de haber estado escolarizado en una escuela alternativa, y como lo ha vivido de adulto.

Tras la decisión, a finales de diciembre del 2017 de alargar la estancia unos meses más, fueron surgiendo posibilidades de participación laboral en las escuelas libres antes mencionadas: Ayni, en Buenos Aires, y La Casita y Río Libre en Rosario. Estas colaboraciones se viven también como observación participante, enriqueciendo de esta manera las notas de campo del diario de la investigadora, y con ello la comprensión desde dentro de nuestra realidad objeto de estudio. Se crean estrechos lazos entre algunos de los informantes y protagonistas de esta realidad y la investigadora, generando ricas y nutritivas experiencias en el campo de investigación que dieron consistencia a nuestro trabajo.

Por último, en el mes de mayo del 2018, el día 20, recibimos el testimonio vía online de G.M., nuestro informante del Proyecto Submarí Lila en Tarragona. Aunque

estábamos ya cerrando las tareas relacionadas con el trabajo de campo, no queríamos renunciar a este testimonio. G.M. es papa y fundador de esta escuela de Cataluña, que actualmente está homologada con infantil y primaria, y forma parte de la Fundación Claudio Naranjo. Para nuestro estudio es un honor contar con este testimonio, por lo que decidimos resolverlo a través de una entrevista online, desde Argentina.

Durante todos estos meses del curso 17/18, se analizan los datos que se iban recopilando a través de las entrevistas y los relatos con el programa N-Vivo, lo que lleva también a generar las nuevas y definitivas categorías emergentes. Se desarrollan procesos de triangulación y contraste con directores. También se redacta la primera parte del relato personal de la investigadora, a partir de las reflexiones y experiencias vividas en relación con la realidad objeto de estudio. Se prosigue con las reflexiones constantes en el diario de la investigadora, sobre todo en relación con reflexiones sobre las similitudes y diferencias entre el movimiento de Educación Libre en España y en Argentina.

En febrero del 2018, se realiza un trabajo de reflexión compartido, en el que emergen las categorías casi definitivas. Doce de las entrevistas de Argentina se analizan bajo ese nuevo análisis. Tras el contraste externo con la directora, se construyen estas categorías casi definitivas:

#### SOSTENIBILIDAD (Con el sentido de preocupación)

- Legalidad
- Lo económico
- Autogestión

#### SINGULARIDAD

- Lo auténtico: sensibilidad con la infancia, conciencia medio ambiental
- Lo exclusivo
  - Minorías / desconocimiento social / endogamia
  - Desaprendizaje / trabajo personal emocional / construcción colectiva

#### EMPODERAMIENTO / AUTODETERMINACIÓN

- Transformación
- Incertidumbre
- Complejidad
- Conflictos

#### REALIDAD

- Acompañamiento
- Juego libre
  - Interdisciplinariedad

Durante este curso 17/18 se da por finalizado el trabajo de campo y análisis de datos, dándose inicio a la fase V, o fase final en septiembre del 2018, con la interpretación de los datos, devolución del informe a los participantes y redacción del informe final de la tesis.

### **Fase V: Fase Final:**

17. Interpretación de datos
18. Devolución del informe a los participantes
19. Redacción de tesis
20. Actividades de difusión y formación transversal

En agosto del 2018, quedan todas las entrevistas analizadas, excepto una de Argentina y una de Cataluña, y tres de niños y niñas que se analizan en diciembre del 2018. A partir de ese análisis final, comienza el trabajo de definición de las categorías, y de interpretación.

Es en este momento de definición de las categorías cuando se concretan y definen las categorías definitivas, que darán contenido a los resultados finales de nuestra investigación.

#### 1. EMANCIPACIÓN PERSONAL

- 1.1. Complejidad
- 1.2. Incertidumbre
- 1.3. Transformación
- 1.4. Autoconocimiento

#### 2. DINAMISMO SINGULAR

- 2.1. Educación sensible
- 2.2. Educación holística
- 2.3. Educación ecológica
- 2.4. Educación comunitaria

#### 3. DESAFÍOS DE LA SOSTENIBILIDAD

- 3.1. Autogestión
- 3.2. Homologación
- 3.3. Elitismo

Una vez finalizado el análisis de datos, habiendo destilado las últimas y definitivas categorías, dándoles sentido y significado y relacionándolas entre ellas, se lleva a cabo todo el trabajo de interpretación de los datos, acompañado con los distintos procesos de triangulación, que son un punto fuerte en nuestra investigación. Este proceso será definido en profundidad en los capítulos 7 y 8.

A partir de este momento, el trabajo consiste en la redacción y revisión constante y profunda del informe final de la tesis. Afianzar las relaciones entre categorías y su descripción, revisar los resultados, la descripción de su contenido y su interpretación, y cerrar los bloques relacionados con la justificación teórica y empírica. Esta tarea final se prolonga varios meses debido a las dificultades derivadas de las condiciones sanitarias, personales y sociales iniciadas en marzo del 2020 por la pandemia mundial del Covid19.

La devolución del informe a los participantes y su correspondiente feedback se lleva a cabo a lo largo de los meses de marzo y abril del 2021, semanas que corresponden con el cierre de la redacción final de la tesis doctoral. En este momento la doctoranda también redacta su propio testimonio en relación con las repercusiones tanto personales como profesionales que todo el proceso de investigación ha generado en su vida.

En cuanto a las actividades transversales, nombramos a continuación las desarrolladas en cada uno de los cursos matriculados de realización del doctorado:

#### *Curso 2015/16*

- Participación en la formación anual en pedagogía libre en la escuela infantil “La Caseta” en Barcelona.
- Ponencia en una charla dentro de la asignatura “La Ciencias de la Naturaleza en la Educación Infantil” del Grado de Educación Infantil en Zaragoza.
- Tutorización de prácticas a una alumna del Master en Educación Socioemocional para el desarrollo personal y profesional, en la dinámica de acompañamiento emocional respetuoso y libre en niños y niñas de 2 a 5 años.

Añadir que estaba prevista la participación en unas Jornadas de Pedagogías Alternativas en la Facultad de Ciudad Real en el mes de mayo 2016, que tuvieron que ser anuladas por el motivo personal tan delicado que aconteció en el mes de abril. Del mismo modo, hubo cuatro entrevistas planificadas que no pudieron llegar a realizarse por el mismo motivo antes mencionado.

#### *Curso 2016/17*

- Formación “Bases de la práctica psicomotriz educativa y terapéutica. El niño que juega, el niño que no juega”. En La Violeta, por una infancia sana, Madrid.
- Ponencia en una charla dentro de la asignatura “La Ciencias de la Naturaleza en la Educación Infantil” del Grado de Educación Infantil en Zaragoza.
- Colaboración como profesora externa en la asignatura “Escuela como espacio educativo”, a través de la presentación de una metodología diferente de trabajo en escuela libre.
- Participación con la ponencia “Proyecto de aprendizaje vivencial: “El bosque””, en las II Jornada sobre Educación y Aprendizaje: otras miradas, otras maneras, organizada por ALE (Asociación para la libre educación).

- Participación en el I Encuentro “Acércate a investigar en educación”, a través de la presentación de mi TFM.

#### *Curso 2017/18:*

- Seminario Taller: “Introducción a la Educación Alternativa”. Facilitado por Germán Doin, director de “La Educación Prohibida”. Enero – Marzo 2018.
- Taller: “Matemática y Montessori, taller formador en materiales y estrategias para acompañar respetuosamente el aprendizaje de las matemáticas en niñas y niños de 3 a 12 años”. Organizado por Ayni Educación Viva, Buenos Aires. Febrero 2018.
- Conferencia sobre Desarrollo Infantil: “La herida primal”. Facilitada por Melina Bronfman, especialista en desarrollo infantil. Rosario. Marzo 2018.
- Taller: “Encuentro con nuestro niño interior”. Facilitado por Matilde Garvich, psicóloga y escritora argentina. Buenos Aires. Junio 2018.

#### *Curso 2018/19:*

- Participación como ponente en la Mesa Redonda: “La Causa del Tibet: el miedo a la libertad” Estrella de la Mañana y La Casa de las Culturas. Noviembre 2018
- Curso: “Introducción a la Psicología de los Eneatipos”. Facilitado por Grazia Cecchini y Enrique Villatoro” Fundación Claudio Naranjo. Diciembre 2018.
- Taller: “Egoísmo y cooperación. Taller de formación de cuentoterapia”. Facilitado por Lorenzo Hernández Pallares. Espacio de Psicología y Gestalt. Mayo 2019.
- Participación en la creación de la “I Escuela Integradora” con la Fundación Claudio Naranjo en Zaragoza.

#### *Curso 2019/20:*

- Participación en el IV Encuentro de Comunidades de Educación Integradora FCN (CEIs) “La transparencia y el amor en la comunidad”. Organizado por la Fundación Claudio Naranjo. Octubre 2019.
- Taller: “Constelaciones familiares con Joan Garriga”. Facilitado por Joan Garriga. Zaragoza. Febrero 2019
- Taller: “Cuentos y eneagrama”. Taller de formación de cuentoterapia. Facilitado por Lorenzo Hernández Pallares. Aluenda. Febrero 2019.
- Participación en la creación de la “I Escuela Integradora” con la Fundación Claudio Naranjo en Zaragoza. Curso 19/20.

En el curso 19/20 se solicita la prórroga extraordinaria para la finalización de la tesis. Esto es debido, en primer lugar, a la naturaleza abierta del diseño de la investiga-

ción: la vinculación entre el análisis y el muestreo (teórico) fue prolongando la recogida de datos y la configuración definitiva de las categorías, con el correspondiente incremento en los tiempos previstos. En segundo lugar, al estado de alarma y crisis mundial del Covid19, que como se menciona anteriormente, no solo ha afectó a nivel mental y emocional, también lo ha hecho a nivel organizativo y logístico. Y, en tercer lugar, la realización de la tesis estuvo conviviendo con circunstancias personales de gran impacto emocional en la vida de investigadora, lo que ralentizó el proceso planificado. El cronograma inicial fue modificándose debido no solo al carácter abierto de nuestro estudio, sino también a la emergencia de esas experiencias vitales.

## CAPÍTULO 7

# Análisis de datos y resultados

Para finalizar este bloque sobre el estudio empírico de nuestra investigación, damos paso a la narración en profundidad de cómo ha sido todo el proceso de análisis de datos, para culminar con los resultados.

### 7.1. Análisis de datos

El análisis de datos de nuestro estudio se fue llevando a cabo de manera casi transversal y acompañando todo el proceso de trabajo de campo hasta la concreción de las categorías emergentes definitivas que dan sentido y significado a nuestros resultados. Debido a la naturaleza de nuestro estudio, el análisis de contenido ha sido un análisis interpretativo, reflexivo desde el sentido de nuestra investigación, y en el sentido expuesto en la fundamentación metodológica descrita en capítulos anteriores.

Entre octubre de 2015 y abril del 2016, tras haber definido los primeros presupuestos de partida creados previamente en el plan de investigación que dieron sentido a las primeras entrevistas, comenzamos a llevar a cabo el primer análisis de datos en paralelo con el trabajo de campo en el caso Español. En este momento empiezan a emerger temas que iban generando nuevas categorías.

En esta primera ronda de análisis, se introducen en el N-Vivo doce microrelatos derivados de las primeras entrevistas a los doce primeros informantes del caso español (once de Aragón, una de Cataluña). Se analizan un total de 429 referencias de informantes con el rol de acompañantes, 185 referencias derivadas de los microrelatos de informantes con el rol de familia, y 332 referencias correspondientes a los microrelatos de informantes con rol de familia y acompañantes en esta primera fase de análisis.

Tras un proceso de reflexión conjunto, en marzo del 2016, se generan las siguientes categorías emergentes y más interpretativas, que transformaron nuestros primigenios núcleos de interés, y sirvieron de guía para una segunda tanda de entrevistas.

TABLA 15. Núcleos de interés 2016

|                       |   |
|-----------------------|---|
| <b>Aprendizaje</b>    | Entendido como el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, valores, actitudes, que origina cambios en las diferentes personas que integran estos proyectos (adultos y niños/as) a partir de la vivencia pasiva o activa de diferentes experiencias.  |
| <b>Vivencias</b>      | Entendidas como las realidades que cada persona vive, y cómo las vive. Tiene que ver con las emociones, con cómo repercuten las experiencias vividas en la persona.   |
| <b>Acompañamiento</b> | El acompañamiento se entiende como la relación que toma el adulto con los peques durante su aprendizaje, el adulto con otro adulto, el adulto con el grupo, e incluso a los peques con otros peques. Nos alejamos del término “enseñar” o “educar” ya que “acompañar” es algo más horizontal, menos jerárquico, donde el papel protagonista del aprendizaje lo lleva a cabo la propia persona, según sus intereses, necesidades,... |
| <b>Cultura</b>        | Entendida como las tradiciones, costumbres y símbolos que caracterizan a las personas que forman parte de estos proyectos, y que englobaría tanto los lenguajes, como modo de expresarse con un vocabulario determinado, de las personas que integran estos proyectos, como los rituales, entendidos como las diferentes acciones, basadas en creencias, que dan sentido a las mismas, y que se realizan con un valor simbólico.    |
| <b>Creencias</b>      | Principios ideológicos asociados con valores y expectativas, de las personas que integran estos proyectos.  |

|             |  |
|-------------|--|
| Trayectoria | Evolución personal que el tiempo y las experiencias vividas aportan a las personas, con todos los procesos de cambio y las crisis de desarrollo que generan nuevas etapas. Se relaciona también con las etapas de aproximación y distanciamiento, con el involucramiento de los protagonistas. |
| Entorno     | Todo lo relacionado con los espacios, los materiales y los contextos característicos en este tipo de proyectos.  |

Entre febrero y mayo del 2017, se lleva a cabo una segunda ronda de entrevistas con preguntas más concretas en función de estas nuevas categorías generadas. Las entrevistas realizadas en esta segunda tanda, introducidas como microrelatos en el N-Vivo, fueron de dos tipos: una segunda entrevista a algunas de las personas de la primera fase, con quienes se comenzó con el proceso de triangulación; una primera entrevista con nuevos informantes de interés, abriendo el campo a aquellas personas que, conociendo la realidad, no se encontraban tan sumergidas en ella, por lo que sus aportaciones podían enriquecer el contenido de los datos.

Se introducen en el programa N-Vivo nueve microrelatos generados a partir de:

- Cinco segundas entrevistas a informantes ya entrevistados en primera ronda que generaron un total de 22 referencias analizadas de rol acompañante, 50 referencias de rol familias y 41 referencias de rol acompañante y familia.
- Tres entrevistas a informantes “secundarios”, que generaron un total de 130 referencias analizadas.

A raíz de los datos cualitativos obtenidos, un trabajo de triangulación con los informantes de esta segunda ronda, y un proceso de reflexión, análisis y saturación de categorías, emerge un nuevo mapa de categorías, más descriptivo y más abierto, que nos va acercando cada vez más a la comprensión de nuestra realidad objeto de estudio.

TABLA 16. **Categorías emergentes 2017**

| <b>Claves interpretativas<br/>(Por qué lo hacemos)</b>   | <b>Claves funcionales<br/>(Lo que hacemos, lo que necesita<br/>para funcionar)</b>  |
|--|---|
| Autoconocimiento personal<br>Comprensión de la diversidad<br>Creencias ideológicas<br>Sensibilidad hacia la infancia | Proceso personal (constancia)<br>Estructura-límites<br>Libre expresión<br>Autodeterminación<br>Naturaleza<br>Emergencia<br>Tribu-comunidad<br>Respeto<br>Cuidados |
| <b>Aportados por familias:</b>   | <b>Aportados por familias</b>   |
| Cuidado del mundo donde viven los niños/as<br>Difundir esta educación  | Conocimiento de la infancia<br>Responsabilidad<br>Flexibilidad<br>Economía (autogestión)  |

Entre octubre del 2017 y febrero del 2018 se lleva a cabo el trabajo de campo en Argentina. Conforme se van realizando las trece entrevistas, se introducen los microrelatos al programa N-Vivo y se van analizando en paralelo. Es por ello que en este momento se da un proceso de reflexión compartido en profundidad, del que van emergiendo las categorías que nos desvelan los resultados casi definitivos. Por lo tanto, los datos cualitativos que se van recabando durante este proceso de trabajo de campo del caso argentino, fueron buscados y analizados tras este análisis previo y la generación del último mapa de categorías.

Se analizan un total de 76 referencias de microrelatos derivados de informantes argentinos con rol acompañante, 22 referencias de microrelatos derivados de informantes argentino con rol familia, 477 referencias extraídas de los cinco microrelatos de informantes con rol acompañante y familia, y 33 referencias asociadas con los ex estudiantes de educación alternativa.

TABLA 17. **Categorías emergentes 2018**

|   |
|---|
| <b>Sostenibilidad</b> (con el sentido de preocupación)  |
| Legalidad<br>Lo económico<br>Autogestión  |
| <b>Singularidad</b>   |
| Lo auténtico: sensibilidad con la infancia, conciencia medio ambiental<br>Lo exclusivo: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Minorías / desconocimiento social / endogamia</li> <li>– Desaprendizaje / trabajo personal emocional / construcción</li> </ul> |
| <b>Empoderamiento/autodeterminación</b>   |
| Transformación<br>Incertidumbre<br>Complejidad<br>Conflictos  |
| <b>Realidad</b>   |
| Acompañamiento<br>Juego libre: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Interdisciplinariedad</li> </ul>  |

De las trece entrevistas que se llevan a cabo en el caso argentino, y una que se realiza a distancia con un informante catalán, doce de ellas se analizan bajo este nuevo mapa.

En agosto del 2018, quedan todas las entrevistas analizadas, excepto tres de niños y niñas que se analizan en diciembre del 2018. A partir de ese análisis final, comienza el trabajo de definición de las categorías definitivas que dan sentido y significado a los resultados de nuestra investigación.

En el aoartado de anexos de este trabajo de investigación, se comparte un documento con la trazabilidad del análisis exportado del programa N-Vivo.

## 7.2. Resultados:

Los resultados obtenidos en este estudio, extraídos del análisis de datos cualitativo a partir de las claves interpretativas previstas, se muestran a continuación. Se materializan en once categorías emergentes, clasificadas en tres macro-categorías según su significado. Cada una de las macro-categorías se define a continuación, así como las categorías pertenecientes a cada una de ellas.

Asimismo, en la descripción, se muestran también los temas que dan sentido a cada categoría, obtenidos a partir del análisis cualitativo de los recursos narrativos obtenidos en el trabajo de campo, así como algunas referencias textuales para ilustrar el contenido significativo de cada categoría.

En tercer lugar, se muestra y describe al detalle el análisis extraído de las relaciones entre categorías, que como se podrá percibir en el segundo apartado de este séptimo capítulo, están relacionadas e interconectadas entre sí, dando coherencia a la naturaleza de nuestro estudio.

### 7.2.1. Mapa de categorías

TABLA 18. **Mapa de categorías**

| Macro-categorías                     | Categorías  |
|--------------------------------------|---|
| <b>Emancipación personal</b>         | Complejidad<br>Incertidumbre<br>Autoconocimiento<br>Transformación                        |
| <b>Dinamismo singular</b>            | Educación sensible<br>Educación holística<br>Educación ecológica<br>Educación comunitaria |
| <b>Desafíos de la sostenibilidad</b> | Autogestión<br>Homologación<br>Minorías/ elitismo   |

#### E.P. EMANCIPACIÓN PERSONAL

La primera macro-categoría de nuestro estudio ha sido denominada *emancipación personal*, y su significado tiene un carácter de sentido, que se vincula con el sentido de nuestra realidad objeto de estudio. Emancipación entendida como la conciencia del

ser, como la transformación de un proceso de dependencia hacia los mecanismos dados o impuestos, a otro de diálogo hacia la autonomía. Conciencia a través de la cual el individuo puede capacitarse y empoderarse, trascender en búsqueda del ser auténtico, hacia un destino único y propio.

Este sentido se vincula con el paradigma de la complejidad, paradigma en el cual la persona como ser auténtico, único y libre camina hacia su compromiso de conciencia de sí, siempre bajo la incertidumbre de ese sendero que ya no avanza bajo un marco establecido, y por ello se va transformando constantemente, ya que la realidad que va emergiendo esta viva y es siempre cambiante. Un camino en el que el autoconocimiento es imprescindible como herramienta de sabiduría hacia sí mismo, que puede ayudarle a sostenerse en este paradigma incierto, flexible y en constante movimiento y transformación.

#### E.P. 1. COMPLEJIDAD

*Complejidad* entendida como la necesidad de caminar hacia un nuevo paradigma en el cual vemos a la persona como un ser complejo (además de complicado), singular, único e irreplicable, con pensamientos e ideas en diferentes niveles de realidad, un paradigma en el que, a partir de la relación, la vida de cada sujeto cambia en la interacción con el otro. Y al mismo tiempo, se busca una nueva forma de relacionarse, con uno mismo y con el otro, con el espacio y con el planeta. Paradigma en el que todas las dimensiones de la vida están integradas y son interdependientes.

TABLA 19. **Temas categoría complejidad**

|   |
|---|
| Todo está mezclado, integrado, es interdependiente.   |
| Cambio de paradigma a varios niveles: relacional, familiar, alimenticio   |
| Laboratorio de lo posible   |
| El cambio ya se está dando.   |
| Los roles personales trascienden, se asocian al modo de vida. Se convierten en un trabajo global, un cambio en el vivir y en el modo de relacionarse. |
| Camino hacia la autenticidad, relacionarse desde lo genuino   |
| Vivenciar retos y transitar el camino de la complejidad   |

## Referencias textuales extraídas de los datos cualitativos

*“Eso hace que poco a poco yo me vaya dando cuenta de que esa intención inicial de que esa búsqueda de maneras respetuosas también se mezcla con querer hacer algo especial, con querer hacer algo único, con sobresalir, con destacar, y entonces esa intención que inicialmente podía parecer tan pura, tan auténtica, no lo es tanto, ¿no? yo no la veo tanto, ni tan pura ni tan auténtica, lo veo todo como muy mezclado”.* Gui. España

*“Y fue un gran cambio para mí, un gran cambio de paradigma por decirlo de algún modo, de descubrimiento todo el tiempo, hasta ahora, y de mucho anclaje en el presente”.* Li. Argentina

*“...somos un laboratorio de lo posible. Y nos empiezan a mirar como eso, ¿no? Eeh! instituciones o no, pero espacios donde pueden llegar a dar respuesta a cosas que ellos no pueden resolver”.* Ce. Argentina

*“En lo personal creo que he aprendido. Yo el año pasado perdí mucho mis límites; el año pasado di más al proyecto de lo que podía sostener; me olvidé de mí. Este curso estoy más en mí, no puedo olvidarme de mi vida personal, laboral, tuve un parón tremendo. En mi trabajo, me ha costado volver a que la gente me llame, mi energía estaba puesta en otro sitio. Un proyecto necesita ese equilibrio”.* I.S. España

*“¿Qué es la escuela? ¿Realmente hay que ir a la escuela? ¿Para qué hay que ir a la escuela? Bueno, todas esas preguntas todavía hoy nos las estamos repensando y repreguntando”.* F.T. Argentina

*“Fue un aprendizaje que nos movió, nos movilizó a todos en mi núcleo familiar también. Vivir la vida desde un plano mucho más sencillo, más amable, y como una gran puerta que se abrió infinita, que no se a donde seguirá transcurriendo. Así que un poco así fue mi llegada a este proyecto, y a lo que siento o entiendo que es la educación alternativa”.* Li. Argentina

Hablamos de un nuevo paradigma en el que todas las dimensiones están mezcladas, integradas y son interdependientes. Es por ello, que las personas implicadas, los protagonistas de esta realidad caminan hacia una trascendencia de ese rol establecido (sea de acompañante, sea de madre o de padre) a un modo de vida holístico, un cambio en el ser y en el estar, más conectados consigo mismo, con los demás y con la naturaleza. Se asocia al modo de vida, es un trabajo global, un cambio en el vivir y en el modo de relacionarse: ritmos lentos, comunicación no violenta, no juicio, empoderamiento.

Existen experiencias por lo tanto que están llevando a cabo este cambio, poco a poco, a nivel experimental, desde un “laboratorio de lo posible”. Al tratarse de un paradigma desconocido, no existe un modelo a seguir. La realidad es emergente, dinámica, cambiante y desconocida. Se da una apertura a lo desconocido, a la incertidumbre.

## E.P. 2. INCERTIDUMBRE

*Incertidumbre* entendida como la fuerza que emerge en este nuevo paradigma, en el que no está nada escrito, todo emerge. La confianza del fluir con el presente, la deriva personal, la presencia en el aquí y ahora genera una incertidumbre hacia el futuro que es opuesta al control que camina hacia un orden y organización desde el principio, ya que en este nuevo paradigma nada es controlable, todo cambia, está vivo, es dinámico.

TABLA 20. **Temas categoría incertidumbre**

|  |
|--|
| La incertidumbre genera la emergencia de aprendizajes nuevos, de proyectar desde el vacío. |
| Soltar expectativas y control, fluir, ser fiel al sentir.                                  |
| La incertidumbre genera miedos y crisis.   |
| Deriva personal, salir de la zona de seguridad.  |
| Atrevimiento.  |
| Confianza en la vida.  |

**Referencias textuales extraídas de los datos cualitativos:**

*“...lo que planteamos es eso, que no hay un objetivo al que llegar; entonces todo lo que va a aparecer tiene que ser de interés mientras sirva como aprendizaje”, P.F. Argentina*

*“Es como dejar de poner expectativas y decir, bueno, hago lo que siento, y soy leal a ese sentir”. F.T. Argentina.*

*“¿...qué pasa cuando la curva se va para los costados y yo ya, desde mi perspectiva, no alcanzo a ver qué está pasando en esa curva? Entramos en crisis, ¿no? Como que pareciera que qué va a pasar, no lo sabes, y esa incertidumbre, ese miedo que se apodera de nosotros nos hace que no nos animemos a hacer cosas distintas”. F. T. Argentina*

*“Y después, como la magia del destino, del universo, que cuando uno empieza a buscar, a mover, a observarse, a verse, empiezan a nacer propuestas”. Li. Argentina*

*“Muchos silencios, que no sabía hacerlos. Y que estoy ahí aprendiendo todavía”. M.P. Argentina*

*“yo... a veces me aparecen los miedos, las inseguridades o también me aparece, si eso, los miedos, las inseguridades, pero... las devoluciones*

*son buenísimas, yo me siento que cada vez estoy encontrando un lugarcito más agradable". MJ.V. Argentina*

*"En el proceso he tenido dudas, hay límites, y hay que ajustar constantemente el espacio, los materiales. Hay que cuidar que todo este preparado para que se dé el aprendizaje". I.S. España.*

*"Pero entiendo también la parte que no me parece extraña: es la que estuvimos todos educados y formateados para concebir que las cosas sean de una forma, entonces hay que desandar mucho para volver a hacer otras formas posibles". M.H. Argentina*

Vemos que la incertidumbre se asocia con la confianza en la vida, atreverse a soltar expectativas y control, a vivenciar nuevos retos y desafíos y transitar ese camino desconocido, con todo lo que traiga. Supone una vinculación con el concepto de "deriva personal", de confiar en la intuición y salir de la zona de seguridad, de confort.

Es por eso por lo que la incertidumbre genera muchos miedos, confusión, crisis. Al mismo tiempo, de ella emergen aprendizajes nuevos, experiencias ricas que se proyectan desde el vacío.

Así como los niños y niñas se atreven a entrar en lo desconocido desde un lugar auténtico, más espontáneo y conectado, se trata de recuperar esa parte más innata e intuitiva que como personas adultas hemos ido dejando atrás.

### E.P. 3. AUTOCONOCIMIENTO

*Autoconocimiento* entendido como el conocimiento sobre sí, el proceso de introspección que lleva a la persona a observarse a nivel emocional, mental y corporal, a conocerse, a aceptarse e incluso a desmontarse, a romper patrones, con el objetivo de conocer los mecanismos que guían nuestros pasos, aprender a gestionar las emociones, a conocer los entresijos de la mente, y tratar de que el acompañamiento a los niños y niñas, y también a adultos, esté libre de cargas.

TABLA 21. **Temas categoría autoconocimiento**

|   |
|---|
| Autoobservación   |
| Respeto de los tiempos y ritmos personales, conciencia de los procesos y necesidades. |
| Conciencia, poner palabras a las vivencias.   |
| Sentir la vocación: facilitación para encontrar la pasión personal                    |
| Revisión constante  |

Claridad: irse construyendo desde la claridad con una misma y con el resto

Búsqueda de la autonomía personal

Auto escucha y conexión con uno/a mismo/a: movimiento intuitivo, fuerza interior

El autoconocimiento es el camino

Ver los miedos e inseguridades.

Desarrollo de la metacognición.

Conocimiento de los mecanismos personales.

Maternidad y paternidad, parto y crianza: momentos de introspección y movimientos internos

Cuestionamientos constantes

Conciencia hacia los roles de género

Emancipación

La conciencia como la herramienta para producir un cambio

La educación libre evidencia la necesidad de trabajo personal

Programa SAT: trabajo del eneagrama

Presencia

Nos relacionamos desde el "dolor inicial" o la "herida primal"

Silencio

Mostrar la vulnerabilidad

Construcción y conciencia sobre los límites

Contradicciones

Trabajo del niño/a interior

**Referencias textuales extraídas de los datos cualitativos:**

*“volvía a ser de nuevo un proceso muy conectado con la vivencia personal, con poner palabras a las sensaciones, a las emociones, a los miedos, dejándonos ser y sentir; como un destape de todo eso, de asumir, de aceptar, de ver, de cuidarnos, de acompañar, de acompañarme también a mi misma...”. I.D. España*

*“Fue totalmente charlado, esto que tiene un poco la educación viva, de acercarte, de ver cómo te sentís. Si bien llegamos a un acuerdo entre los adultos, pero era tranquilo: "Vení, mirá, observá, observate... y para después, a lo último, hacer ese contacto con los chicos". E.B. Argentina*

*“Eso es algo que rescato mucho, respetar los tiempos de cada uno, sobre todo el mío”. E.B. Argentina*

*“...si yo necesito decidir en cada momento, pues necesito un vínculo con el niño o la niña, porque ya me voy trabajando en como escucharme a mí y saber de mí”. A.Ar. España*

*“Fue como ese descubrimiento de que al final lo importante es eso, la mirada hacia una misma, hacia la niña interior, hacia los miedos, hacia las carencias personales, el pasado, la mochila... y toda esa gestión interna de lo que se mueve en nuestro interior en cada momento, en cada intervención en cada mirada”. I.D. España*

*“Siempre buscando algo porque también es la clave, seguir todo el tiempo revisándonos. No hay un acabado de formación de guía, no. Porque uno va mutando todo el tiempo y tiene que conocerse un montón, identificar cómo está ese día, para encontrarse con ese niño”. Lu. Argentina*

*“Qué es lo que te mueve a actuar. Porque sí, uno puede decir que uno actúa y le grita a un niño. Pero ¿qué es lo que te mueve? ¿qué es lo que me llevó a ese lugar?”. G.D. Argentina*

*“Pero me parece que el trabajo personal que nos evidencia la educación alternativa y particularmente la educación libre - que para mí es la que más evidencia que se necesita trabajo personal - es tal que se hace evidente, se hace imposible de ignorar. O enseguida el proyecto se envejece, se transforma en una instancia conservadora si uno no está mirándose todo el tiempo”. G.D. Argentina*

*“Y entonces, esa es la primera parte, y la segunda parte es cuando voy al espacio. Entonces, mientras voy al espacio, intento sentirme un poco, cuando voy muy acelerada aprovecho el camino para ir relajando, porque sí que siento que cuando yo estoy como muy ansiosa o muy, que hay que hacer muchas cosas con los peques, me siento de una manera y transmito unas*

*cosas y cuando estoy más tranquila pues me siento de otra manera, siento que les puedo ver mejor, que creo que ellos están más a gusto, entonces...”.*

T.O. España

*“No es solamente frenar cuando uno tiene la necesidad de, cuando aparece el piloto automático. Es desactivarlo, sacarlo, eliminar el piloto automático. Es encontrarse con lo que realmente uno es en el fondo”.* G.D. Argentina

*“...el trabajar con niños es una segunda oportunidad para poder trabajar a mi mismo, ¿no? y que en ese trabajo a mi mismo es cuando yo realmente puedo dar lo mejor al otro, en este caso al niño”.* Gui. España

*“Todo un viaje en el que empecé a sentir que lo importante en el acompañar, no era tanto mi rol como acompañante en sí, sino el trabajo personal que yo iba haciendo conmigo misma, que repercutía después en cómo acompañaba a los niños y niñas, y también en como acompañaba a los adultos con los que estaba”.* I.D. España

Hablamos del autoconocimiento desde ese lugar de un camino hacia el conocimiento del ser profundo. Una conciencia que conforme se va haciendo más amplia y profunda se va convirtiendo en herramienta generadora de cambios y transformaciones en uno/a mismo y de cara a las relaciones con las demás personas y con el mundo en general.

Este *autoconocimiento* conlleva una auto-observación minuciosa y constante de los miedos e inseguridades, de los propios límites, de conocer las contradicciones personales, la vulnerabilidad, el ego, los mecanismos personales que hemos desarrollado para estar en la vida, que nos conectan con la infancia y con nuestra “herida primal”. Una meta-cognición y auto-escucha, una conexión con uno/a mismo/a, haciéndose cargo del movimiento intuitivo como fuerza interior. Va vinculado a un trabajo de conciencia sobre sí y sobre la manera de relacionarse, una revisión y cuestionamientos constantes.

Poco a poco se irá dando una transformación personal, en la cual se tenga en cuenta el respeto hacia las propias necesidades, tiempos y ritmos personales; la conciencia de los procesos; la importancia de la claridad, del irse construyendo desde la claridad con una misma y con las demás personas; el poder estar con presencia. Conlleva el poder ir poniendo palabras a las sensaciones y experiencias de manera más sencilla y la búsqueda de una autonomía personal real. Se trata de un camino hacia la autenticidad, hacia la capacidad de relacionarse desde lo genuino.

Procesos como la maternidad o la paternidad, vivenciar la educación libre, o poner conciencia a los roles de género que nuestra sociedad y cultura marca de manera tan estricta, evidencian esta necesidad de autoconocimiento para la búsqueda de la transformación.

Programas como el SAT, la psicología de los eneatis, prácticas como la meditación, el silencio, pueden ayudar y acompañar a este proceso de auto-conocimiento, a esta auto-observación que va de la mano de sentir la vocación personal, el camino a seguir, auténtico, único y genuino.

#### E.P. 4. TRANSFORMACIÓN

*Transformación* entendida como el proceso personal que se da internamente para llevar a cabo ese cambio de paradigma, que genera la autonomía y emancipación de la persona. Es una transformación que nace desde dentro de cada ser, para continuar hacia fuera, de lo individual a lo colectivo.

TABLA 22. **Temas categoría transformación**

|  |
|--|
| Autonomía acompañada: crear otras estructuras.   |
| Conocer el miedo y transitarlo.  |
| Aceptar lo que es, como es.  |
| Comunidad viva: Redescubrimiento constante, transformación profunda personal, aceptación al cambio, reajustes continuos. |
| Alimentación consciente: des aprendizaje y transformación.   |
| Salir de la zona de confort  |
| No intervenir para intervenir desde otro lugar   |
| Habilitar otros mecanismos de aprendizaje  |
| Emprendimiento.  |
| Recuperar la intuición, el instinto.   |
| El aprendizaje genera empoderamiento   |
| Deconstrucción y construcción de uno/a mismo/a   |
| Transformación social hacia un mundo mejor   |
| Desandar mucho para crear otras formas posibles  |
| Conocer potenciales  |

Camino hacia la madurez

Presencia, “aquí y ahora”.

Tenerse en cuenta

Deshumanización de la escuela, camino hacia la humanización

Búsqueda

Transformación sistémica

Procesos de transformación de las personas adultas

### Referencias textuales extraídas de los datos cualitativos:

*“Entonces pues como que para mí esto es la pedagogía libre, pues esto como abrirme, abrirme a la vida, abrirme a lo que hay, permitirme, pues las emociones, uy yo también estoy más llorona porque estoy más cansada, y pues si soy una mujer pues que me gusta llorar, que me gusta expresarme, pues ¿no? Que dicen que hay personas pues más mentales otras más emocionales, más viscerales.. pues yo un sí ¿no? A la emoción.”.*  
A.Ar. España

*“Si bien había cosas que me parecían un poco -bastante - impuestas, me imaginaba que ese era mi camino. Pero más que nada era como un deber que tenía de ir. No encajé con el modelo universitario que se pedía, así que decido irme, pero con la claridad de que algo me llamaba a ser”.* E.B. Argentina

*“fue como, bueno hagámoslo juntas y rompamos juntas esa estructura que te trae el libro”.* Co. Argentina

*“Tenemos que desaprender los miedos y para eso también hacemos un montón de ejercicios, digamos, con nosotros mismos, de poder aplicar el miedo, o sea, dónde estoy sintiendo yo miedo, y por qué estoy sintiendo miedo, y cómo, digamos, enfrentarme a ese miedo para poder salirme de ese lugar, que el miedo no deja...”.* F.T. Argentina

*“...esto de poder reconocernos y transformarnos acá, sabemos que es lo mejor que te puede pasar”.* P.F. Argentina

*“...a mí a nivel personal, ha habido un cambio tan grande mío, que en otro espacio o en otro contesto de mi vida, para mí hubiese sido imposible. O sea, por mis circunstancias personales si yo no hubiese estado en un sitio en el que se trabaja tanto a nivel emocional a nivel personal, a nivel de empatía, de entenderte de quererte, de escucharte de cuidar, para mí, yo*

*sí que sería otra persona diferente y mi hijo también sería diferente*". Bl. España

*"...es una permanente transformación y transmutación, porque no es que hay una forma, o un modelo, o un formato al que seguir, sino que es más vertiginoso, digamos, la realidad que, en realidad, el motor es el sentir, digamos"*. F.T. Argentina

*"...estamos todo el tiempo quejándonos de absolutamente todo, pero nos quedamos en esa situación de confort, porque ya conocemos la queja, en vez de pasarla, digamos, transmutar eso, y generar la creatividad para llevar adelante una transformación de esa queja"*. F.T. Argentina

*"No sé por qué tanta resistencia a hacer lo que sentimos, como.... Pero creo que tiene que ver con este mecanismo de control, ¿no?"*. F.T. Argentina

*"Y que al final todo ese trabajo estaba relacionado con el desaprender, con el ir quitándome capas y capas y capas de toda esta cebolla que somos para llegar a la esencia de mi misma y ser con esa esencia, con sus imperfecciones, con sus dificultades, y de alguna manera también expresándolas, dándoles cabida, abrazándolas"*. I.D. España

*"En ese proceso y bueno siempre queriendo un mundo mejor"*. Ce. Argentina

*"Digo inicialmente porque sí que es cierto que mi trayectoria como educador ha sido más el irme despojando de cosas, irme quitando cosas de encima, que no ir aprendiendo cosas nuevas, o ir incorporando cosas nuevas ¿no?"*. Gui, España

*"Yo siento que el motivo de acercarme al proyecto en el que estoy ahora es como la búsqueda, una búsqueda de estar, de ser y de hacer, más amorosa y más coherente con las necesidades personales y con las necesidades que siento que los niños nos traen"*. Li. Argentina

*"Yo siento que uno de los mayores aprendizajes es la aceptación, aceptar dónde estoy yo, dónde están esos niños y esos adultos. Aceptar el sistema educativo, o sea, como tomarlo heredado"*. Li. Argentina

*"Y de cara al vínculo con los niños y niñas, para mí es el constante aprendizaje de mí en mi relación con ellos. Es todo lo que ellos me traen para seguir conectando conmigo y a través de esa conexión conmigo seguir acompañándoles desde el respeto, es un círculo constante"*. I.D. España

Hablamos de una transformación del ser, que conlleva en consecuencia la transformación del grupo, del sistema, hacia un cambio de paradigma, en su acepción más trascendente. Esta transformación implica un conocimiento personal, un conocimiento del miedo para trascenderlo. Conlleva trabajar la aceptación de la realidad tal cual es, caminar hacia el "aquí y ahora". Salir de la zona de confort caminando hacia una auto-

nomía acompañada, creando nuevas estructuras y maneras de ser y de estar, de relacionarse.

Conlleva también un trabajo personal de observación, aprender a no intervenir con la fórmula conocida para intervenir desde otro lugar; un desaprendizaje, desandar mucho para crear otras formas posibles, desconocidas. Deconstruir para volver a construirse uno/a mismo/a, y con ello poder habilitar otros mecanismos de aprendizaje creando una comunidad viva, en un redescubrimiento constante, aceptando el cambio, y los reajustes continuos necesarios.

Para caminar hacia la humanización de la escuela, recuperando el instinto, poniendo consciencia en la alimentación y en la ecología, conociendo y confiando en las potencialidades y debilidades, teniéndonos en cuenta a nosotros/as mismos/as y a los/as demás, caminando hacia la madurez.

Y con todo ello formar parte de una transformación hacia un mundo mejor, lo que implica estar en búsqueda constante, emprender, generar empoderamiento desde la conciencia, la sabiduría y el aprendizaje.

#### D.S. DINAMISMO SINGULAR

*Singularidad* entendida como *dinamismo*. Término más ideológico vinculado al dinamismo de las realidades cambiantes, transformables, que viven desde la duda. Cualidad que hace a estas propuestas poco frecuentes, fuera de la común, que las distingue de las más usuales y también entre ellas mismas. La manera de estar con una misma y con las demás personas, sean niños y adultos, desde la conexión interna, la observación, el cuerpo y presencia; la habilitación que se les da para que se pueda vivenciar el desarrollo a través de su movimiento libre, el respeto a los ritmos y las auténticas elecciones; la modalidad de comunicación auténtica y sincera entre las personas. La predisposición y vinculación con los espacios. Todo ello bajo una comprensión del mundo y de los aprendizajes holística, integrada, transdisciplinar, teniendo en cuenta los diferentes niveles de realidad, partiendo de la dimensión persona, a la dimensión del mundo y la humanidad.

#### D.S. 1. EDUCACIÓN SENSIBLE

Educación que tiene muy en cuenta la relación y el desarrollo de la infancia. La manera de relacionarse con uno/a mismo/a y con las demás personas, a través de un compromiso de conexión con el propio ser para poder respetar al otro/a, sus ritmos y su desarrollo a través de la libertad de movimientos y elecciones. Conociendo las diferentes etapas del desarrollo del ser humano, podemos saber qué es lo que cada persona necesita en cada momento evolutivo de su vida de manera orgánica y natural.

TABLA 23. **Temas categoría educación sensible**

|  |
|--|
| Libertad de movimiento acompañada para facilitar la autonomía.   |
| Creatividad  |
| Libertad de elección   |
| Confianza en el movimiento natural y respeto de los ritmos.  |
| Conocimiento de las diferentes etapas de desarrollo, infantil, primaria, secundaria.                     |
| Aprendizaje autónomo   |
| Mantener la curiosidad en la infancia  |
| Aprender jugando   |
| El niño/a como protagonista  |
| Con la edad también es necesario un cambio en el espacio   |
| Importancia de las propuestas con sentido  |
| Periodos de adaptación diferentes en cada niño/a, por momento evolutivo y por características personales |
| Ver el momento evolutivo del niño/a y sus necesidades  |
| Riqueza inter edad y a la vez cuidar las franjas de edades ya que hay edades diferentes                  |
| La educación libre beneficia el desarrollo sano de los niños y niñas                                     |
| Los niños/as crecen respetando su cuerpo y respetando a los demás  |
| Aprendizaje libre, al ritmo que el niño necesita. Confianza en ello                                      |
| Ofrecer lo que cada edad necesita  |
| Cuidado en uno mismo para cuidar al otro   |

**Referencias textuales extraídas de los datos cualitativos:**

*“Trabajamos con grupos socio afectivos, eh!..., con..., espacios de puertas abiertas, eso significa que los chicos pueden, eh! Mudarse de un espacio a otro”. G.DC. Argentina*

*“Pero eso esta como muy muy naturalizado, y observaba en la propuesta que yo le hacía a Ca. mucha amplitud de movimiento, mucha confianza en su cuerpo, eeh, del momento que se caía y se acomodaba y se levantaba y no era un drama caerse o cuando se levantaba bajo de una mesa, sabía hasta donde estirarse para no chocarse la mesa, ¿no?”. C. Argentina*

*“...el material no estructurado a partir de 6 está bien de que tengan parte de material no estructurado por supuesto, pero no todo, necesitan ya más cosas más material estructurado, necesitan tener a su disposición ee bueno pues fichas por ejemplo de mapas yo en el espacio les proporciono fichas de mapas porque yo les doy la geografía y aparte que hagamos proyectos de viajes y de recorrer el mundo y de tal”. A.A., España*

*“Del aprendizaje también me llama mucho la atención que llegan a aprender a leer y a escribir solos, de alguna manera ¿no? poniéndoles los recursos necesarios a su disposición y a su alcance siempre, pero que no necesitan que les des ninguna explicación de "dos más dos cuatro". Que es lo típico que nos han enseñado a todos en el colegio de pequeños. Eso me llama mucho la atención, de hecho, una niña del cole ha aprendido ¿no? me contó Su., con 4 años, a leer sola, me parece algo alucinante”. T.R. España*

*“Yo he visto que un niño aprende a leer por su interés; mi hijo lo ha hecho así. No hace falta una ficha. A mi hijo ni le toca en esta edad, pero lo ha hecho. Tengo confianza en esto”. I.S España.*

*“...entonces es el niño el protagonista el que va haciendo su camino y yo como adulto le ofrezco lo que pueda ofrecerle en cada momento lo que el demande también, en cada momento”. Ba. España*

*“...la palabra acompañar me gusta un montón me parece muy ajustada y si el estar con él en esos aprendizajes y proteger cuando se tiene que proteger ee y es algo más de estar con el, entonces es el niño el protagonista el que va haciendo su camino y yo como adulto le ofrezco lo que pueda ofrecerle en cada momento lo que el demande también, en cada momento, entonces ya es como más como una relación más... de igual en el sentido del día a día, igual un poco eso es lo que me resulta más atractivo e interesante”. Ba. España*

*“...sobre todo también la las propuestas, a partir de 6 yo veo que sí que es importante hacer propuestas porque son como puertas que tú les abres a un conocimiento que ellos eligen por supuesto”. A.A. España*

*“Entonces el período de adaptación de un niño de 2 años, puede ser muy diferente a un período de adaptación de un niño de 3, y de un niño de 4, pueden ser cosas muy muy diferentes”. A.Ar. España*

*“...me sigue pareciendo importante que haya un espacio para hacer lo que es propio de cada uno ehh para seguir el interés propio de cada uno, pero me parece muy interesante como conforme van creciendo el ir aumentando las experiencias en cosas diferentes el ir ofreciendo más ehh propuestas y que vayan experimentando cosas que creo que de otro modo no llegarían”. A.S. España*

*“Porque creo que todos necesitamos cosas distintas, porque si cambiamos un modelo por otro modelo, por mucho que sea mucho más agradable, por decirlo de algún modo, estaríamos otra vez encerrándonos bajo otro mandato, otro modelo”. F.T. Argentina*

*“...sino a los intereses que ellos tienen. ¿Cuáles son los intereses que ellos tienen? Que seguramente no son los mismos que tenemos nosotros, entonces, bueno, cuando digo de escucharlos me refiero a eso, ¿no?”. F.T. Argentina*

*“...cuando cogen ya cierta edad tienen unas necesidades que pues que requieren otros espacios o igual otras rutinas del día que son diferentes a las de los pequeños, ¿no?”. Ba, España*

Hablamos de una educación que coloca al niño y a la niña como protagonistas. Una educación en la que es prioritario el conocimiento profundo de la infancia, de las etapas evolutivas desde infantil hasta secundaria, educación que mira las necesidades de desarrollo en cada una de esas fases. Tiene en cuenta los espacios adaptados para cada etapa, así como los periodos de adaptación por momento evolutivo y por características personales. Educación que adapta espacio y acompañamiento a lo que cada edad y persona necesita.

Tiene en cuenta una organización inter-edades, lo que aporta riqueza al mismo tiempo de la conciencia de no perder de vista la necesidad individual y por edad. Habilita la libertad de movimiento y de elección, lo que facilita los procesos de autonomía y la creatividad. Implica un trabajo en el adulto en confiar en ese movimiento natural y espontáneo del niño/a, y de respeto hacia sus ritmos. También un proceso hacia el cuidado personal, para poder de esa manera ver y cuidar al otro.

Una educación que beneficia el desarrollo sano de los niños y niñas, que trata de mantener la curiosidad en la infancia, que habilita el aprendizaje autónomo, al ritmo que la persona necesita, el movimiento espontáneo y el juego como herramienta de aprendizaje. También promueve las propuestas con sentido, pensadas con conciencia y adaptadas al momento de la persona y del grupo. Promueve que los niños y niñas crezcan respetándose a sí mismo, sus cuerpos, sus límites, para poder así respetar a las demás personas.

## D.S. 2. EDUCACIÓN HOLÍSTICA

Entendido como una educación que integra todos los fenómenos; como una comprensión del mundo en la cual existen varios niveles de realidad y todos están interrelacionados, que también forma parte de ese nuevo paradigma en el cual pasamos del control al asombro, y se da una armonía entre mente, emociones y cuerpo.

TABLA 24. **Temas educación holística**

|   |
|---|
| Aprendizajes integrados   |
| Trabajar los temas de forma transversal, de manera natural                    |
| Conciencia de los ciclos y conexión con la naturaleza. Conciencia alimenticia |
| Los aprendizajes son transdisciplinarios, todo está unido                     |
| Permacultura: equidad entre los tres reinos, animal, humano y vegetal.        |
| Los modelos encorsetan. Cada propuesta es única                               |
| En la vida todo está integrado  |
| Las personas del proyecto van madurando a la vez que el proyecto madura       |
| Tantas posibilidades como personas hay  |
| La educación libre aporta herramientas para la vida                           |

**Referencias textuales extraídas de los datos cualitativos:**

*“...si que es cierto que el ver cómo está el mundo y el ver cómo nos relacionamos con los niños, me lleva, me empuja, me dirige a intentar encontrar maneras más respetuosas, que eso en el fondo me acaba llevando a encontrar maneras más respetuosas de relacionarme conmigo mismo ¿no?”.* Gui. España

*“Entonces hay un profesor que plantea sus actividades desde lo social, el de matemáticas... cada uno pero siempre nosotros tratamos de que esos aprendizajes, que siempre se dan de manera integral”.* P.F. Argentina.

*“Qué sé yo, este año también un tema que fue muy tomado transversalmente fue el de la desaparición de Santiago Maldonado que fue muy emblemático y que también dio posibilidades para hablar de un montón de cosas”.* P.F.. Argentina

*“Me fui a trabajar a una huerta y wow, aprendí de la vida, todos los ciclos muy claros, creo que fue la fase en la que más aprendí hasta el momento en mi vida. Trabajamos en familia, con mi compañero y con mi hija cuando no estaba en la escuela, y una maravilla, como un uno a uno con la naturaleza, entendiendo los procesos, trabajando mucho la ansiedad, aceptando mucho lo que tiene que ser, y como va a ser. Entendiendo que uno no controla nada, desafíos, conexión, bueno, todos los desafíos que la naturaleza te trae”.* Li. Argentina

*“A desenrollar el ovillo y decir, bueno, por acá está la punta, por eso el proyecto está sentado sobre las bases y la ética de la permacultura, donde el proyecto, bueno, es muy claro, hay un proyecto de agricultura orgánica y regenerativa, entonces bueno... tuvimos que tratar la tierra que estaba castigada, regenerar el suelo, para que nuestros alimentos tomaran los mejores nutrientes y, bueno, eso que estamos consumiendo nos aporte a nosotros la mejor energía posible”.* F.T. Argentina

*“...al nivel por ejemplo que ha ido creciendo el proyecto en eso de maduración, yo he crecido también, en esta parte ¿no? Respecto a mí con la educación libre, o sea hay cosas que antes me asustaban que ahora ya no me asustan que... como que incluso me resulta, que me da alivio ¿no? el tenerlas tan claras”.* B.L. España

*“Pero de la vida, no hay un lugar donde uno pueda, digamos, aprender o educarse, yo creo que uno lo hace en cualquier lado, en cualquier momento, entonces bueno, sí estamos en el cuidado, de eso también, de facilitarles a ellos herramientas para la vida, que sabemos que en algún momento las van a necesitar”.* F.T. Argentina

*“...y cuando hemos podido sortear; o hemos transitado esos estados en realidad nos dimos cuenta que era abrazar la propia sombra de cada uno”.* Li. Argentina

Hablamos de una educación en la que los aprendizajes se viven de manera integrada, son transdisciplinarios, todas las áreas están interrelacionadas hasta fundirse como tales. Para ello, el conocimiento se aborda de manera transversal, de manera orgánica y natural, ya que la mirada se coloca desde un lugar de que, así como en la vida, en la educación todo está integrado.

Esta mirada se vincula con conceptos como la permacultura, la equidad entre los tres reinos: animal, humano y vegetal; con la conciencia de los ciclos y la naturaleza, con la conciencia alimenticia. Y así como en la naturaleza hay ciclos, en la construcción de un proyecto educativo, también las hay, y sus protagonistas van madurando también a la par que el proyecto entre ellos/as creado.

Es por eso por lo que es una educación que se relaciona con un nuevo paradigma, ya que existe una creencia de que los anteriores quedan obsoletos ante esta nueva mirada

del ser. Desde aquí cada propuesta es única, existen tantas posibilidades como personas en la vida hay, y la mirada es de transformación. Todo cambia constantemente, está vivo.

Esta educación se convierte en una forma de vida, de relacionarse, que trasciende el espacio educativo en sí mismo. Aporta herramientas para la vida, para crecer de forma autónoma, y pone la conciencia en la parte sistémica: si una de las partes genera un movimiento, todo el sistema se mueve con él.

### D.S.3. EDUCACIÓN ECOLÓGICA

Educación que tiene muy en cuenta los vínculos, la manera en la que se da la relación entre las personas, con el espacio y con el mundo exterior. Desde una conciencia, desde un cuidado, desde una observación con presencia, una asistencia a las necesidades del otro caminando hacia el no juicio, hacia el no refuerzo, y hacia la no imposición. Es una habilitación a que la persona genere su propio desarrollo y aprendizaje, aportando la seguridad y presencia que necesita. Entendiendo también que los dos pilares para el desarrollo del niño son el acompañamiento de la persona adulta con la que está, y el espacio donde se desarrolla, ambos elementos habitadores de seguridad para un aprendizaje sano.

TABLA 25. **Temas educación ecológica**

|   |
|---|
| Importancia del acompañamiento y trabajo con las familias para el desarrollo del niño/a |
| Desarrollo de vínculos fuertes y amorosos, de confianza.                                |
| Caminar hacia el no juicio  |
| Importancia de los dos roles, materno y paterno, en el acompañamiento de la crianza     |
| Poner palabras  |
| Respeto   |
| Presencia   |
| Escucha   |
| Acompañar el aprendizaje autónomo   |
| Acompañamiento a partir de intereses y habilitarlos                                     |
| Observación cercana e individualizada   |

Acoger y sostener las emociones de los niños

Empatía

Conciencia en la diferencia de necesidades entre el niño y el adulto que acompaña

Desarrollar capacidades para poder ver al otro/a

Comunidad integradora

Espacios y acompañamiento adaptados para las diferentes áreas y etapas evolutivas

Límites

En la construcción del proyecto hay fases, ciclos... como en la naturaleza

Dificultad en dar respuesta a todas las necesidades de aprendizaje de los niños, que son muchas.

### Referencias textuales extraídas de los datos cualitativos:

*“...esa tarea la hicimos, bueno, nace con los niños, ellos siembran, cuidan las plantas y los frutales, y después cosechan, y con la cosecha también decimos, bueno, consumimos los alimentos pero también hay un montón de otras cosas que se pueden hacer con los alimentos, así que con las plantas medicinales”. F.T. Argentina.*

*“...lo esencial es que la familia haga un trabajo sobre sí misma, que el padre y la madre hagan un trabajo sobre sí, y eso revierte, repercute directamente en el crecimiento del niño, ¿no?”. Gui. España*

*“...identificar adultos y adultas que acompañan a los niños desde una mirada completamente legítima y sincera y no desde ideas y teorías”. G.D. Argentina*

*“...desde lo político, desde lo espiritual también, de vincular, de cómo podemos vincularnos de un modo más amoroso”. F.T. Argentina*

*“El no juicio que a veces es difícil, el respeto al otro, el saber diferenciar quien es el otro, quien eres tu, y el otro está en el otro y tu estás en ti, y desde ahí puede surgir un acompañamiento, un compartir, respetando que cada quien sea como es”. I.D. España*

*“Bueno también es una de las cosas que hablamos con las familias, si ellos están aquí en la adaptación, y le dan el pecho para consolar vivencias*

*emocionales, bueno pues pongamos palabras a ello... tú estas haciendo esto y cuando tú te vayas ¿qué recursos me dejas a mí? Porque yo no le voy a dar el pecho a tu hijo, y cuando lo dejas con tu marido que opciones le das a él ¿no? Entonces a mi algo con lo que me siento muy cómoda con la Pedagogía libre y la Sistémica y... es que pongamos palabras a esto y vamos a vivirlo".*

A.Ar. España

*"Eso es el desafío para mí más grande. Realmente poder estar y genuinamente".* G.D. Argentina

*"Así que ahí empecé a acercarme a la propuesta, muy nueva para mi en un montón de aspectos, a cómo estar; no solo con los niños, sino como estar en la vida".* Li. Argentina

*"Pero la labor del asistente como dice Miguel Castro es... Eh... las comadronas en la vida ¿no? igual que las comadronas dan ayudan a que las mujeres den a luz pues que los asistentes son las comadronas de...de la creatividad o del desarrollo intelectual o de lo que sea...entonces a mi si es desde ahí acompañar en lo que cada uno necesita ...pues ahí estoy bien".*

B.E. España

*"Me da mucha riqueza cuándo puedo observarles. Y ver en que está uno o en que está otro... En momentitos así que se puede. Me gusta luego como sus juegos se encontraron, en un momento dado uno había construido un tren y entonces otro construyó un puente para un tren pero con unas trampas... Bueno, y entonces se unieron".* T.O. España

*"De repente puedo empatizar; puedo ver a esa persona que antes me molestaba. Me parece algo muy chulo, muy mágico. En un cole no se si pasa, por el ratio".* I.S. España

*"...hace mucho tiempo descubrí que a mí lo que me gusta es acompañar procesos, que me gusta acompañar y que mi formación ha ido en la línea de desarrollar habilidades de escucha de desarrollar habilidades de comunicación, desarrollar habilidades de a la hora de mi forma de estar de mi presencia y empecé..."* B.E. España

*"Claro que lo ideal es que la familia haga un trabajo sobre si, y al mismo tiempo el niño pueda ir a una escuela donde se le respete, esto sería lo ideal".* Gui. España

*"Nosotros siempre lo que hacemos de los tres, dos están en propuesta y una esta en por tot arreu que le llamamos ¿no? Entonces la que esta por todas partes esta como... pues la que esta por todas partes pues igual esta por tres espacios, pero hay dos personas muy concentradas en un espacio, y aquellas personas saben que ahí están y que hay otra que les sostiene, y entonces eso también nos da una posibilidad de profundizar mucho, porque si yo estoy en esta sala y oigo gritos y no se si ahí habrá alguien*

*o no yo no puedo estar entregada aquí, y entonces esto también lo percibíamos en los niños, que como que no podían entregarse a lugares". A.Ar. España*

*"Y, pero también veo que el proyecto la ha adquirido, como que éramos un proyecto bebé que va creciendo y que va cogiendo, o sea en nuestro caso, en el sitio donde está mi hijo me da esa tranquilidad eso, que veo que hay más estructura, que yo veo que la necesito más que antes". B.L. España*

*"Los adultos necesitamos ofrecer para dar respuesta a lo que ellos pidan. Y piden mucho, tienen muchas inquietudes, no damos a basto. Hay que poner mucha atención para dar respuesta a lo que piden; hay que hacer; preparar; generar..." I.S. España*

Hablamos de una educación en la que se prioriza el desarrollo de vínculos fuertes, amorosos y de confianza entre sus protagonistas, caminando hacia el no juicio, el respeto, la presencia, los límites sanos y seguros, la escucha, la empatía, la observación cercana e individualizada. Para ello se va desarrollando un proceso de acoger y sostener las emociones, ir poniéndoles palabras, de desarrollo de capacidades para poder ver y acoger al otro/a.

Existe una mirada en el acompañamiento y trabajo con las familias ya que el vínculo entre ellas y sus hijos e hijas repercute en el desarrollo de los niños. Desde ahí, se requiere un conocimiento ya no solo del desarrollo infantil, sino de la importancia de los roles familiares, el materno, el paterno, y los movimientos que se dan en la crianza, para poder acompañar.

Se da un acompañamiento en el aprendizaje autónomo a partir de intereses, y se habilitan, se reconocen. Para ello también es importante poner conciencia en las diferentes necesidades, tanto entre el niño/a y el adulto que acompaña, como diferentes necesidades según edad y momento evolutivo. Para ello, se adaptan los espacios para dar respuesta a las diferentes etapas evolutivas y a las diferentes áreas del desarrollo del ser.

En ese poner conciencia a las necesidades, van apareciendo diferentes conflictos y retos, como la dificultad en como dar respuesta a todas las necesidades de aprendizaje de los niños, que son muchas. El tema de los límites, también es un gran reto personal y grupal. Una vez más se pone de manifiesto la necesidad de los procesos de transformación de las personas adultas para ir caminando hacia una comunidad educativa integradora.

#### D.S.4. EDUCACIÓN COMUNITARIA

Entendida como la construcción de grupo de afines, enfatizando todo lo que ocurre desde el punto de vista relacional. Proceso que se crea teniendo en cuenta al grupo como grupo y también a los individuos que lo forman, y entendiendo el conflicto como fuente

de aprendizaje. La expresión de necesidades, los conflictos, la escucha, la comunicación auténtica, forman parte de este proceso de construcción complejo.

TABLA 26. **Temas categoría educación comunitaria**

|  |
|--|
| Conflictos como fuente de aprendizaje                      |
| Lo que cada persona aporta al grupo, desde lo que es       |
| Exploración colectiva                                      |
| Tribu de mujeres en la crianza                             |
| De los grupos de crianza a los proyectos educativos        |
| Consenso: idealización y dificultad                        |
| Desequilibrio en el compromiso del grupo.                  |
| Conflictos derivados de roles desordenados                 |
| Transformar de lo individual a la tribu                    |
| Trabajo en equipo, horizontal y equilibrado                |
| Respeto hacia que la persona encuentre su lugar            |
| La confianza en el grupo genera cohesión y construcción    |
| Riqueza de trabajar en tribu                               |
| Proceso de cambio y transformación, de dentro hacia afuera |
| Relaciones horizontales                                    |
| Una conexión integrada                                     |

#### **Referencias textuales extraídas de los datos cualitativos:**

*“...me llama la atención que entre ellos se respetan mucho, o sea si uno de los dos pone un límite, el otro lo respeta por completo, por ejemplo, a Pa...”*. T.R. España

*“Trabajamos mucho sobre la resolución de los conflictos, tratamos de que, si hay un conflicto, que es lógico porque somos seres humanos y el conflicto está latiendo todo el tiempo”*. F.T. Argentina

*“Creo que todo el mundo tiene una parte positiva para cualquier cosa ¿no? Que puede aportar; entonces veo que aquí como que cada uno puede sacar; sacar lo que... o sea que se enriquece el proyecto de lo que las familias van sacando para el proyecto y es positivo para las familias porque podemos sacar cada uno esa parte nuestra para poder dar ¿no? Y creo que eso es muy gratificante”. B.L. España*

*“Entonces veo que, bueno, somos un grupo de gente, cada persona está en el punto en el que está, y con esto vamos. Y vamos a ver que pasa, y vamos a ver yo aquí como me siento”. I.D. España*

*“...por otro lado, esto de cómo se dan las relaciones, en un espacio que es... o sea, hay normas que son las normas que vamos poniendo juntos en la convivencia, pero que es totalmente exploración digamos, de vivir un espacio que no es jerárquico, dónde todas las acciones y las conductas las vamos planteando con un fin”. P.F. Argentina*

*“Hoy, a veces nos reunimos doce personas y a tomar decisiones allí. Trabajamos por consenso, las personas no podemos consensuar las que estamos allí para más adelante, no’ y manteniendo el núcleo, estamos trabajando mucho en eso, ¿no?”. G.DC. Argentina*

*“...entonces tampoco hay mucha disponibilidad de los adultos para cubrir comunidad, eso también lo notamos, que se suma la falta de experiencia de manejar un proyecto colectivo, a seguir los ritmos de la ciudad”. D.B. Argentina*

*“Antes cuando yo decía alguna necesidad, alguna historia, se tomaba como una petición mía, a nivel personal de Te., y no como la de una acompañante que está ahí observando necesidades, observando tal, no. Entonces pues yo no sabía expresarlas, había cosas que yo creía que eran obvias, entonces no las decía, pues me las iba callando, pero luego ya cuando lo decía pues igual era demasiado, o llegaba mal, no lo sé, la gente también dice...” T.O. España*

*“Una de las cosas para que funcione el capitalismo es que nos volvamos cada vez más para adentro, cerrados. No por un acto de introspección sino para dejar de tener esta tribu, estas comunidades, y la maternidad es muy dura”. M.H. Argentina*

*“Este proyecto sí que se ha llegado como a un equilibrio en eso, en el momento en el que estamos ahora, creo que hay un grupo humano muy bueno y, que es lo que ha hecho que este año boom el proyecto saliera ¿no? Y veo que sigue quedando mucho trabajo, pero también siento que si hemos sido capaces de hacer lo que hemos hecho hasta ahora como que no me asusta lo que pueda venir; que, que veo que somos capaces”. B.L. España*

*“Yo me he cansado de muchas personas del proyecto, y se que con ellos tengo que mantener esa comunicación, y como persona siento que es un aprendizaje de tener que comunicarme y respetar. También he generado muchos vínculos con otros, que no lo cambiaría por nada: equipo, iguales, ayuda, de tribu”. I.S. España*

*“son chicos que dicen lo que sienten, que no tienen miedo de responderle a un adulto algo que les preguntan, con la verdad, no para zafarse. Y son chicos que escuchan, responden, que uno diría "ah bueno es lo normal" pero no, aquí tienen otra relación con los adultos, no de miedo, eso lo veo. Lo veo un montón”. D.B. Argentina*

*“...lo ideal sería un proyecto en el que todos los implicados estuvieran súper conectados consigo mismos, súper implicados, las madres y padres conectados con ellos mismos y entre sí para poder acompañar a sus hijos, los acompañantes igual...”. I.D. España*

*Tal vez sea difícil un proyecto de familias, quizás sea más sencillo uno de acompañantes. A veces el trabajo completamente horizontal, a través del consenso, que siempre diré que para mí es lo ideal, también es difícil, tal vez haya veces que haya que optar por algo más jerárquico, para que a partir de ahí vuelva a ser horizontal... I.D. España*

*“Al principio coqueteé con el unschooling, o sea esto de directamente no ir, no ir a la escuela, para qué? Y bueno empecé a investigar un poco y había familias pero no se reunían nunca, vivían en puntos muy muy distantes de la provincia de Buenos Aires”. D.B. Argentina*

Hablamos de una educación que se crea con la mirada puesta en el grupo como comunidad de afines en busca de algo común, diferente a lo que el sistema ofrece. En esta construcción, el conflicto se vive como fuente de aprendizaje. Aparecen conflictos derivados de roles desordenados; derivados de la idealización y dificultad que trae el consenso; derivados de las diferencias en torno al compromiso y la implicación, y lo que cada miembro entiende por ello.

Se pretende tener en cuenta lo que cada persona aporta al grupo desde lo que es, caminando hacia el respeto de que cada persona también encuentre su lugar desde una conexión personal ajustada. De ahí, se busca desde el individuo y desde el grupo un proceso de transformación, de dentro hacia fuera, de lo individual a la tribu.

Se busca un trabajo en equipo, unas relaciones horizontales y equilibradas, en el que cuando se alcanza la confianza en el grupo, se genera una cohesión y una construcción.

Se visibiliza la riqueza de trabajar en tribu, la exploración colectiva. Se da un continuum de los grupos de crianza, de las tribus de mujeres en crianza, a proyectos educativos en comunidad. Se camina hacia una conexión integrada, en la que el propio grupo se entienda como un todo integrado.

## SOS. DESAFÍOS DE LA SOSTENIBILIDAD

*Sostenibilidad* entendida como los grandes desafíos, las crisis que empiezan a ser vistas como posibilidades de cambio, entendiendo lo negativo como positivo. Hace referencia a la cualidad que llevan intrínseca estos proyectos con su condición de autogestión en minoría, vinculada a una necesidad de conservarse y reproducirse por sus propios medios y características, sin intervención o apoyo externo. Grandes desafíos como los procesos económicos, los aspectos legales y administrativos, la manera de organizarse, hasta cuestiones más axiológicas como el elitismo cultural, la relación / no relación con el sistema, con los colectivos sociales, con la estructura, etc.

### SOS. 1 AUTOGESTIÓN

Término que engloba como todo lo que conlleva la parte económica que es necesario generar para que estos proyectos se sostengan, que suele ser de forma autónoma y autogestionada. Conlleva compartir recursos y una precariedad conflictiva, como posibilidad y como riesgo.

TABLA 27. **Temas categoría autogestión**

|  |
|--|
| Impartir formación y generar talleres y actividades, con triple objetivo: difusión, efecto contagio y económico.   |
| Precariedad conflictiva: acompañantes mejor preparados, trabajo más concreto, y trabajo peor pagado.   |
| Precariedad conflictiva: conflictos relacionados con el grupo. Dificultades grupales a la hora de concretar las actividades de auto gestión según las importancias de cada uno |
| Precariedad conflictiva: sobresaturación. Las personas que sostienen los espacios sostienen también la economía  |
| Compartir recursos: prejuicios con el tema del dinero.   |
| Compartir recursos: experiencia previa de auto gestión por parte de los protagonistas  |
| Desafío: lograr una experiencia donde no haga falta capital cultural ni financiero para poder participar   |

**Referencias textuales extraídas de los datos cualitativos:**

*“...éramos las que decíamos pero un maestro tiene que estar bien pagado, si nos quejamos de la escuela tradicional, un maestro de una escuela así debería ganar plata, porque la dedicación es mucho más intensa, mucho más difícil, hay que mirar a cada chico, no se puede evaluar en conjunto, hay que pensar materiales, ideas, propuestas, hay que poner el cuerpo, físicamente es agotador”. D.B. Argentina*

*“...la mayoría de las personas que sostienen estos espacios además están sosteniendo la economía. Quiero decir; tú acompañas en un proyecto a unos niños. Y mientras el maestro de escuela se tiene que concentrar en esas horas que está ahí y que tiene tiempo para preparar sus tareas y más y volver a la casa y poder vivir su vida. Tú estás pensando en cómo sostener el proyecto, generar espacios de auto-gestión, recaudación y demás. Eso no es sostenible”. G.D. Argentina*

*“...cuando no hay un nivel adquisitivo grande y tienen que es necesario la economía para que salga adelante el proyecto es necesario trabajar mucho para a nivel de materiales, a nivel de sueldos para acompañantes, es necesario pues eso mucho trabajo de autogestión pero también mucho trabajo de cooperación de comprensión de escuchar”. Bl. España*

*“No saben manejar; manejarse con el dinero, ¿no? Yo creo que el dinero tiene su recorrido, su camino..., hay prejuicios de que si hay una cuota de la escuela no es gratuita, y nosotros tenemos chicos becados que lo precisan y tenemos gente que puede pagar y paga, y está pagando a beca de que no puede, ¡je, je, je!”. G.DC. Argentina*

*Entonces para mí el desafío es lograr una experiencia donde no haga falta ese capital cultural ni real ni financiero para poder llevar a tus hijos ahí. Y hoy yo estoy más pensando en eso, pensar formatos de ese tipo. Es muy complejo. G.D. Argentina*

*“que había muchas dificultades, muchas dificultades económicas, de gestión, de sostenibilidad, muchas precariedad, mucha lucha, ir a contracorriente, las familias, el cansancio...y también toda la energía que hay que invertir a nivel personal para que un proyecto así funcione” I.D. España.*

El gran desafío de la autogestión en estas experiencias se materializa en una fuerte precariedad, que desemboca en grandes conflictos: acompañantes mejor preparados, con una mayor conciencia y un trabajo más concreto, y un sueldo muy por debajo de la media. Conflictos relacionados con el grupo: dificultades grupales a la hora de ponerse de acuerdo con aspectos relacionados con la economía, como por ejemplo concretar las actividades de auto gestión según las importancias de cada uno. También conflictos en relación con la sobre saturación: las personas que sostienen los espacios sostienen también la economía.

Se evidencia una necesidad de compartir recursos, que acarrea grandes prejuicios con el tema económico, y una gran necesidad de creatividad a la hora de buscar la manera de conseguir fondos, contando también con la experiencia previa autogestionada de los protagonistas. Impartir formación, generar talleres y actividades con un triple objetivo de difusión, efecto contagio y económico se convierte en una posibilidad común para estas experiencias educativas.

Se visibiliza un gran desafío: llegar a crear una propuesta en la que no haga falta capital cultural ni financiero para poder participar

## SOS.2. HOMOLOGACIÓN

Concepto que hace referencia a lo sistémico, a la relación entre la legalidad y el derecho a reconocimiento. Conlleva un significado vinculado con el cuestionamiento, la expansión. Abarca la construcción de esa dicotomía legal-alegal que emerge en estos proyectos al salirse de la obligatoriedad de ese marco social y legal construido social y políticamente en el ámbito educativo.

TABLA 28. **Temas categoría homologación**

|   |
|---|
| Deseo de apertura a más personas  |
| Algunas experiencias consiguen homologación   |
| El reconocimiento es un desafío   |
| Legalizar hace que se cambie el foco en cuanto a la educación alternativa, empiece a ser vista con otros ojos. Sembrar precedente |
| Aceptar ese juego de forcejeo con las leyes y el Gobierno   |
| Miedos sociales por el tema de la legalidad   |
| Prejuicios en la homologación.  |

### Referencias textuales extraídas de los datos cualitativos:

*“Y que no, no veía con buenos ojos todo esto. Eso lo resolvemos después de muchos trámites, lo resolvemos con una denuncia en Defensoría del Pueblo, y..., y bueno nos aprueban la primaria, llegamos a la secundaria, y otra vez,...siempre hubo un forcejeo, eh! Pero fuimos avanzando hasta tener el jardín de primaria, secundaria...”. G.DC. Argentina*

*“...cuestionar el certificado. Cuestionar el reconocimiento de los conocimientos, quién valida, quién no valida. Nos lo cuestionamos en la pequeña escala y en la gran escala. Para qué los títulos, para qué aprender esto, para qué las evaluaciones. Está esa cuestión ahí”.* G.D. Argentina

*“...entonces esto que nosotros hacemos empieza a ser visto, por lo menos con buenos ojos, porque por lo menos resuelve un montón de problemas que son críticos en el sistema educativo, la deserción escolar, la retención, el desinterés, el abandono cierto de la escuela por parte de los jóvenes sobre todo en secundaria y..., más la violencia pública en las escuelas, la resolución de conflictos, la inclusión, es decir, en general las escuelas alternativas manejamos muy bien todo esto, y el Sistema muy mal. Entonces empiezan a tener otras miradas sobre la educación alternativa”.* G. DC. Argentina

*“...no sé yo veo que poco a poco que el movimiento va creciendo y también la gente me pregunta, ¿pero, y a partir de los 6 años, ¿no es legal? y ¿puedes tener problemas?, y ¿luego como hace pues para sacarse los títulos?”* I.A. España

*“Pero eso sí que es cierto que a lo mejor a la hora de tenerlo que escolarizar, pues sería un poco más problema. Yo lo veo así. Un poco más problema, que tuviese la obligación de escolarizarlo. Es verdad que ellos llevan un ritmo de aprendizaje diferente, que no por ello aprenden menos ni más, o sea, es diferente”.* C.L. España

El gran desafío relacionado con la homologación surge por un deseo de apertura de estas experiencias a más personas. Al mismo tiempo, se visibilizan muchos prejuicios por parte de los protagonistas al respecto, y al mismo tiempo miedos que se vinculan con el tema de la no legalidad y la escolarización obligatoria.

Existen experiencias que, a través de un trabajo, de un empeño, de una motivación por sembrar precedente, y de un juego legitimado de forcejeo con las leyes y los gobiernos han conseguido la homologación. Legalizar ayuda a que se pueda ir cambiando el foco en cuanto a estas experiencias educativas, y puedan empezar a ser vistas con otros ojos.

### SOS.3. MINORÍAS – ELITISMO

Desafío que engloba los conflictos con la parte social, con la identidad en el marco de la sociedad. Se vincula con un elitismo cultural, con la exclusividad por un lado y el gueto por otro. Abarca también la parte endogámica y minoritaria que se genera en estos grupos, ligeramente aislados de la sociedad, con unos valores propios que ellos mismos colocan desde un distanciamiento con el grosso de la sociedad, que genera preocupación a la vez de necesidad.

TABLA 29. **Temas categoría minorías/ elitismo**

|  |
|--|
| Enfadados, críticas al sistema, a la sociedad, a la conformidad, a la alienación...            |
| Los conflictos entre adultos debilitan estos proyectos   |
| Conflicto con el elitismo. Elitismo de clase y elitismo de origen, de capital cultural         |
| Muchas diferencias enfrentadas dentro de la alternativa  |
| Desafío: etiquetarse bajo una ideología, un dogma.   |
| Crear nuevas estructuras   |
| Dificultad de continuidad en primaria  |
| Unschooling  |
| Desconocimiento también desde dentro   |
| Miedo a la endogamia   |
| Desafío de expansión   |
| Críticas externas y desconocimiento hacia la educación libre                                   |
| Motivación interna profunda  |
| Minorías sociales, sensación de soledad.   |
| Experimentación con nuevas maneras   |
| El grupo se convierte en una parte de tu vida; los afines se juntan, familias elegidas, tribu. |
| Prejuicios externos, cuestionamientos  |
| Elección educativa libre   |
| Ego  |
| Cada proyecto es único y define sus importancias   |

**Referencias textuales extraídas de los datos cualitativos:**

*“Yo idealizaba, me gustaba que las decisiones se compartieran en el grupo. Pero claro, empieza a pasar; que cuantos más éramos más difícil se me hacía”. D.B. Argentina*

*“Y la verdad es que se hizo muy difícil. Las familias tuvieron que empezar a trabajar más y vimos muchos roces e historias de madres que querían llevar a sus hijos ahí y los padres de los niños querían que vayan a la escuela, no todos estaban convencidos. Entonces se fue como resquebrajando y muchos fueron abandonando el espacio”. G.D. Argentina*

*“Porque en la medida en la que sean las familias las que lo tienen que sostener, va a seguir siendo elitista. Aunque no sea elitista en términos de clase, sí en términos de origen, de capital cultural, digamos”. G.D. Argentina*

*“Es como que si vienen unos no quieren venir los otros. Los que desescolarizan odian a la escuela y no se quieren cruzar con las escuelas. Las escuelas escuchan a los que descolarizan y pegan el grito en el cielo. Es muy difícil encontrar que estamos todos tratando de generar espacios. Eso. Es el ego ahí en pequeña y en gran escala operando todo el tiempo”. G.D. Argentina*

*“Pero siempre hay una necesidad de etiquetarse, todo eso está ahí. Ese es uno de los desafíos más grandes. Y eso tiene mucho que ver con los dogmatismos, están muy presentes los dogmatismos...” G.D. Argentina*

*“Mi reflexión era que como la ideología al final también nos encierra por muy bonita que sea esa ideología como solo se queda en la cabeza y entonces pues hay algo que no, que no va y que tiene que ver lo creí entender más tarde no...”. Ber. M. España*

*“...para las personas de suport, si es la primera toma de contacto con la Pedagogía Libre y la propuesta es que cada uno se construya, pues para algunas personas es fuerte el impacto.. “no no pero dime donde me pongo”, “nono pero dime pero que hago”, “no no pero ¿seguro?”, “No no pero pásame otro documento”. Y es como, haber; tienes un documento donde te dicen los márgenes y lo otro es tu caminito, como que ahí yo también siento que algunos adultos pues vamos mucho a ciegas, porque nunca nos han dejado un espacio donde escucharnos a nosotros mismos y que de repente te digan te puedes escuchar y hacer lo que tu veas, es como.. “ya pero es que te veo a ti con 3 niños y pienso voy a coger a 1” y es como “no no, no hace falta yo puedo con esto”. A.Ar. España*

*“Llegaban como van la mayoría de los padres a cualquier escuela, no saben muy bien qué preguntar; digamos piensan en lo académico pero van intuitivamente, ven el clima y nadie estudia demasiado qué es lo que pasa dentro de una escuela”. D.B. Argentina*

*“Ese fue el único miedo que tuve, el tema social, que no hubiera suficientes pares en este proyecto o en su vida diaria, sobre todo que habíamos decidido que iba a ser el hijo único entonces ese sí fue un miedo, es el fantasma”.* D.B. Argentina

*“Veo que somos mucha burbuja. Nos relacionamos poco con otras personas. No se como sería estar fuera. Siento incertidumbre”.* I.S. España

*“...para mí la parte más difícil de todas es la social, porque no hay donde elegir ya ves hay 3 niños de tu edad y 4 niñas pues es que uno de esos tiene que ser tu amigo porque no tienes otro...y sobre todo el problema que veo es como se acompaña porque puedes ser más afín con uno u otro pero no siento que haya un acompañamiento emocional o una gestión de conflictos...o hay no hay siento mucha carencia...”.* I.S. España

*“O sea, que el mérito, digamos, de todo esto es maravilloso, o sea, y cada vez hay más proyectos y más padres que se lo están planteando, en buena hora, es lo que necesitamos para generar niños más felices, es que por lo menos tengan esa libertad de elección para saber después para dónde quieren ir o desarrollarse en la vida”.* F.T. Argentina

*“Creo que lamentablemente, por cómo se dan las dinámicas, no hay un proceso de asumir el potencial real que tiene la educación libre. Está muy resguardado a la escala de lo individual y de lo pequeño y me parece que el desafío más grande es acercar la educación libre a perspectivas de mayor transformación social”.* G.D. Argentina

*“...yo creo que cada vez hay más y cuantos más niños al final yo creo que es bueno, bueno porque a la larga claro, eso implicará, a lo mejor, más ayuda, o que la cosa pueda hacerse más grande, o que pueda a lo mejor legalizarse, entre comillas, para que para que más gente...”.* C.L. España

*“entre mis amigos pues tampoco hay mucha gente de de estaaa rama...digamos, entonces como que estaba un poco sola yyy bueno hombre a través de los cursos y estas cosas q hacia pues si he ido conociendo gente pero me ha servido para conocer más familias ahora ...”.* I.A. España

*“...y yo creo que en ese camino, uno también necesita ir creando un nuevo ámbito de vida. Y para nosotros la escuela es nuestro ámbito de vida, es decir, es nuestro caldo de cultivo donde podemos ser..., donde no hay un condicionamiento externo que nos esté obligando a ser de otra manera, ¿no?”* G.DC. Argentina

*“Pero sí quiero tener esta posibilidad de poder vivir la vida como elijo vivirla. Cuando te juntás con todos esos afines, es muy fuerte. Todo eso que te cuesta, todo eso que es difícil, a veces cuando hasta sufrís. Y te juntás con toda esta gente que lo va haciendo en distintas partes del mundo. Te*

*da una fuerza que es el triple de todo lo que creías que tenías, y más”. M.H. Argentina*

*“Con esta opción educativa hay que dar muchas explicaciones a la gente. No se quedan satisfechas”. E. España*

*“Además es un tipo de crianza que se cuestiona, que la gente se dedica a cuestionarla. La otra crianza pues no, es lo que “Dios manda” lo que tenemos que hacer todos, es dejar al niño en la guardería, las horas... porque sino claro la mujer...”. A y H. España*

*“hay mucho de mi ego, hay mucho de querer hacer algo distinto, de querer hacer algo especial”. Gui. España.*

Este desafío es el más complejo y paradójico de los tres. Hablamos de una dificultad relacionada con el grupo, como grupo y como parte de la sociedad al mismo tiempo. Tiene que ver con lo que genera esa parte crítica, rebelde, enfadada con el sistema, con una sociedad con la que el grupo no se siente parte, pero a la vez sigue siendo parte, lo que genera conflicto. Un conflicto que nace de esa mirada minoritaria hacia lo macro, que tiene algo de elitista, ya sea de clase o de origen, de capital cultural, y que a la vez lo critica. Conflictos relacionados también con los dogmas, con los etiquetajes en una u otra ideología. Aparece la realidad de “unschooling” como opción, y la necesidad de una libertad en elección educativa.

Esto se suma a las propias dificultades del grupo como grupo, los conflictos entre adultos, las contradicciones y diferencias internas dentro de un mismo proyecto, y además las miradas enfrentadas dentro de los proyectos de educación alternativa entre ellos. Todo ello debilita todavía más estas realidades, que se encuentran además en un lugar de crítica externa, crítica que nace del desconocimiento, los prejuicios y cuestionamientos sociales. Aspectos que conllevan dificultades, como la larga duración de estos proyectos, la continuidad en primaria, a los miedos del mismo grupo a la endogamia. Genera una minoría y una sensación de soledad en relación con el grupo social.

Al mismo tiempo nos encontramos con un movimiento con una motivación profunda desde dentro, con un gran desafío hacia la expansión. Con una fuerte necesidad de ir experimentando nuevas maneras, de ir creando nuevas estructuras, transformando las anteriores ya conocidas. Se crean redes, comunidades. En muchos casos, el grupo se convierte en un área importante de la vida, en la que las personas afines se juntan, se generan familias elegidas, tribu. Se generan nuevas realidades en las que cada proyecto se crea en sí mismo, con todos los desafíos y dificultades, es único y va definiendo sus importancias.

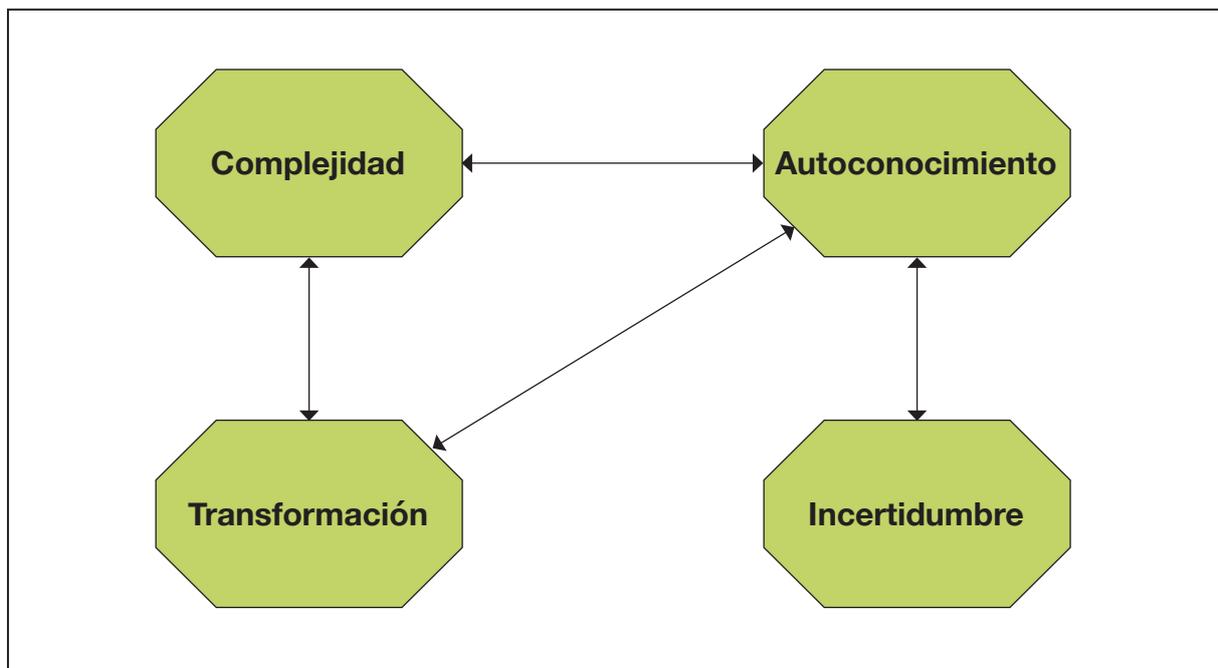
### 7.2.2. Relaciones entre categorías

Antes de comenzar el comentario de la relación entre las categorías, parece interesante resaltar que partimos de que todas las categorías están integradas y que por el propio significado de las mismas y la idiosincrasia de nuestra realidad objeto de estudio, están interrelacionadas entre sí. Las figuras que mostramos a continuación están basadas en las relaciones que se han dado de manera más llamativa, resaltando los lazos más fuertes y cercanos entre los conceptos que se detallan, tras haber realizado el análisis de datos cualitativo.

Dicho esto, a continuación se lleva a cabo el comentario de las relaciones intrínsecas de las categorías que forman parte de cada una de las tres macro-categorías, haciendo referencia a los aspectos que más llaman la atención. En primer lugar, hablamos de la macro-categoría *emancipación*, para continuar con la segunda *singularidad* y finalizar con la tercera *sostenibilidad*. Además, se han seleccionado las figuras relacionales más sugerentes entre categorías, sean o no de la misma macro-categoría, y que por razones a las que hacemos referencia se considera oportuno comentar en este apartado de los resultados de la investigación.

a) *Macro-categoría emancipación personal: autoconocimiento, complejidad, transformación e incertidumbre*

FIGURA 1. **Emancipación personal**



Empezamos a comentar la macro-categoría emancipación personal. Como hemos señalado en el apartado relacionado con la definición de las categorías, entendemos el concepto vinculado a la macro-categoría emancipación personal como la conciencia del

ser, como la transformación de un proceso de dependencia hacia los mecanismos dados o impuestos, a otro de diálogo hacia la autonomía. Conciencia a través de la cual el individuo puede capacitarse y empoderarse, trascender en búsqueda del ser auténtico, hacia un destino único y propio.

En este sentido, esta macro-categoría está conformada con las categorías *autoconocimiento*, *complejidad*, *incertidumbre* y *transformación*. Por ello, emancipación personal se vincula con el paradigma de la complejidad, paradigma en el cual la persona como ser auténtico, único y libre camina hacia su compromiso de conciencia de sí, siempre bajo la incertidumbre de ese sendero que ya no avanza bajo un marco establecido, y por ello se va transformando constantemente, ya que la realidad que va emergiendo está viva y es siempre cambiante. Un camino en el que el autoconocimiento es imprescindible como herramienta de sabiduría hacia sí mismo, que puede ayudarle a sostenerse en este paradigma incierto, flexible y en constante movimiento y transformación.

En la figura 1 vemos las relaciones que fueron emergiendo entre estas cuatro categorías definitorias de este primer concepto clave de emancipación personal. Vemos que la categoría autoconocimiento es un pilar en esta primera macro-categoría, ya que se relaciona directamente con las otras tres categorías. Y no es algo casual, ya que el conocimiento sobre sí es básico en la realidad educativa objeto de estudio de esta investigación, tanto por parte de los niños y niñas, como por parte de todos los adultos, incluso del grupo como grupo. Por lo tanto, vemos que es indispensable este proceso de introspección que lleva a la persona a observarse a nivel emocional, mental y corporal, a conocerse, a aceptarse e incluso a desmontarse, a romper patrones, con el objetivo de conocer los mecanismos que guían sus pasos, aprender a gestionar las emociones, a conocer los entresijos de la mente, y tratar de que el acompañamiento a cualquier ser esté libre de cargas. Más adelante veremos cómo la categoría autoconocimiento es un pilar también en relación con otras macro-categorías.

La categoría complejidad se relaciona directamente con el autoconocimiento y la transformación. También parece razonable ya que la complejidad se entiende como la necesidad de caminar hacia un nuevo paradigma en el cual vemos a la persona como un ser complejo, singular, único e irrepetible, con pensamientos e ideas en diferentes niveles de realidad, un paradigma en el que, a partir de la relación, la vida de cada sujeto cambia en la interacción con el otro. En este sentido, la relación entre el autoconocimiento y la transformación parece ineludible, ya que también se busca una nueva forma de relacionarse. Paradigma en el que todas las dimensiones de la vida están integradas y son interdependientes.

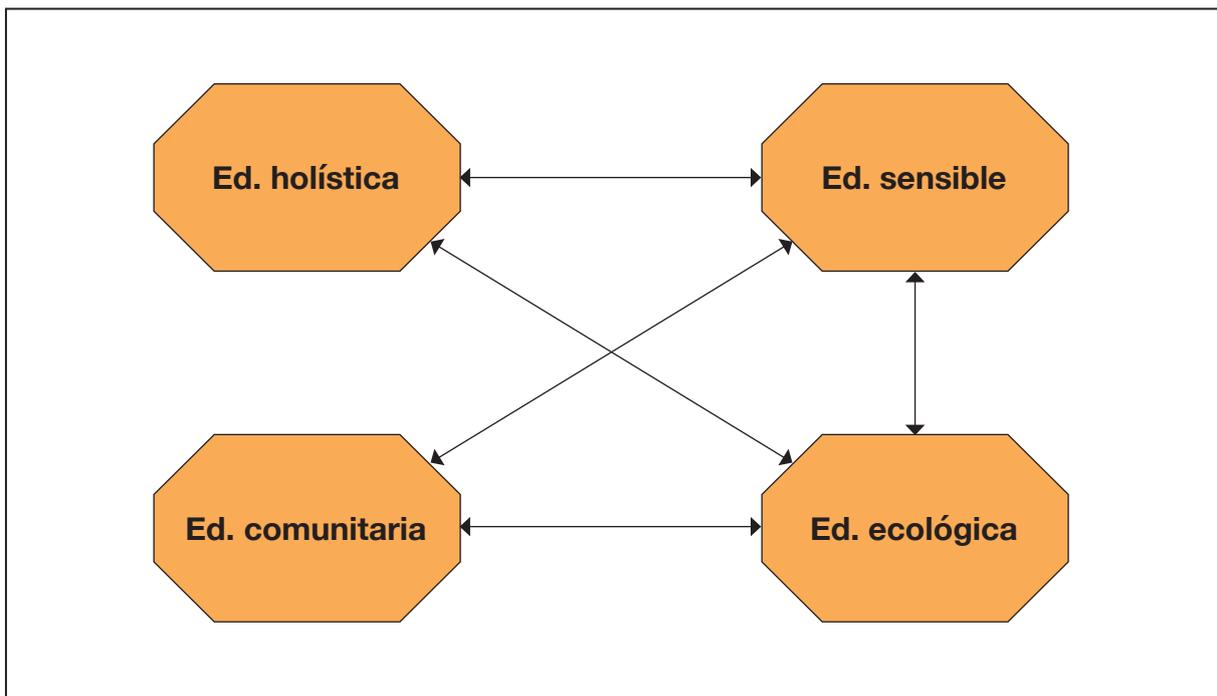
En cuanto a la transformación, hemos visto ya que se relaciona directamente con autoconocimiento y complejidad. Dado que se entiende transformación como el proceso personal que se da internamente para llevar a cabo ese cambio de paradigma, que genera la autonomía y emancipación de la persona, tiene sentido que esta categoría se relacione

con el autoconocimiento y la complejidad. Es una transformación que nace desde dentro de cada ser, para continuar hacia fuera, de lo individual a lo colectivo.

Pero llama la atención como el concepto de incertidumbre queda únicamente relacionado con autoconocimiento. Entendemos la incertidumbre como la fuerza que emerge en este nuevo paradigma, en el que no está nada escrito, todo brota. La confianza del fluir con el presente, la deriva personal, la presencia en el aquí y ahora genera una incertidumbre hacia el futuro que es opuesta al control neurótico de que todo esté ordenado y organizado desde el principio, ya que en este nuevo paradigma –y sobre todo en nuestra propia cotidianidad– nada es controlable, todo cambia, está vivo, es dinámico. Así como los niños y niñas viven el presente con mucha más facilidad, se aspira a que esa incertidumbre forme parte de la vida. En este caso, entendemos que se relacione con el autoconocimiento, ya que parece comprensible que cuanto más conocimiento existe sobre sí, más confianza hay en uno mismo, y con ello sostener la incertidumbre se va percibiendo más liviano. Sin embargo, no existe una fuerte y directa relación con complejidad y transformación. Se podría entender entonces que esto puede ser debido a que la incertidumbre es algo que está todavía lejos de alcanzar, ya que el control al porvenir es todavía fuerte, parece que ir soltándolo es todavía una tarea por emprender. O también que la incertidumbre alimenta y acompaña al autoconocimiento que desde los referentes teóricos de la complejidad lleva a la transformación.

b) *Macro-categoría* dinamismo singular: educación holística, educación sensible, educación ecológica y educación comunitaria.

FIGURA 2. **Dinamismo singular**



Bajo la naturaleza de este estudio, el concepto de *singularidad* se entiende como dinamismo. Como se explicaba en apartados anteriores, se trata de la macro-categoría más ideológica, vinculada al dinamismo de estas realidades cambiantes, transformables, que viven desde la duda. Cualidad que define a estas propuestas educativas como poco frecuentes, fuera de la común, y que las distingue de las más usuales y también entre ellas mismas.

Es por ello, que las categorías que surgieron bajo su paraguas son *educación sensible*, *educación ecológica*, *educación holística* y *educación comunitaria*. Están relacionadas por lo tanto con la manera de estar con una misma y con las demás personas, sean niños y adultos, desde la conexión interna, la observación, el cuerpo y presencia; la habilitación que se les da para que se pueda vivenciar el desarrollo a través de su movimiento libre, el respeto a los ritmos y las auténticas elecciones; la modalidad de comunicación auténtica y sincera entre las personas. La predisposición y vinculación con los espacios. Todo ello bajo una comprensión del mundo y de los aprendizajes holística, integrada, transdisciplinar, teniendo en cuenta los diferentes niveles de realidad, partiendo de la dimensión persona, a la dimensión del mundo y la humanidad.

En la figura 2 vemos que dentro de las cuatro categorías que definen esta macro, existen dos pilares que se relacionan con todas las demás: la *educación sensible* y la *educación ecológica*. La sensibilidad la entendemos como la manera de relacionarnos con uno mismo y en consecuencia con el otro, a través de un compromiso de conexión con la persona, para poder respetar al otro, sus ritmos y su desarrollo a través de la libertad de movimientos y elecciones. Conociendo las diferentes etapas del desarrollo del ser humano es posible intuir qué es lo que cada persona necesita en cada momento evolutivo de su vida de manera orgánica y natural. Por ello, parece interesante que esté directamente relacionada con la ecológica, la holística y la comunitaria.

La *educación ecológica* entendiéndola como la manera de vincular, es otro pilar de esta macro-categoría, ya que se relaciona directamente con las otras tres. Es interesante ver clara esta relación, ya que, entendiendo la vinculación como la manera genuina y auténtica en la que se da la relación con las personas y con el espacio, es relevante que sea desde una sensibilidad, desde una concepción del “todo integrado”, y desde la base de la “construcción en comunidad”. De esta manera puede darse la vinculación desde una conciencia, un cuidado, una observación con presencia, una asistencia a las necesidades del otro caminando hacia el no juicio, hacia el no refuerzo, y hacia la no imposición.

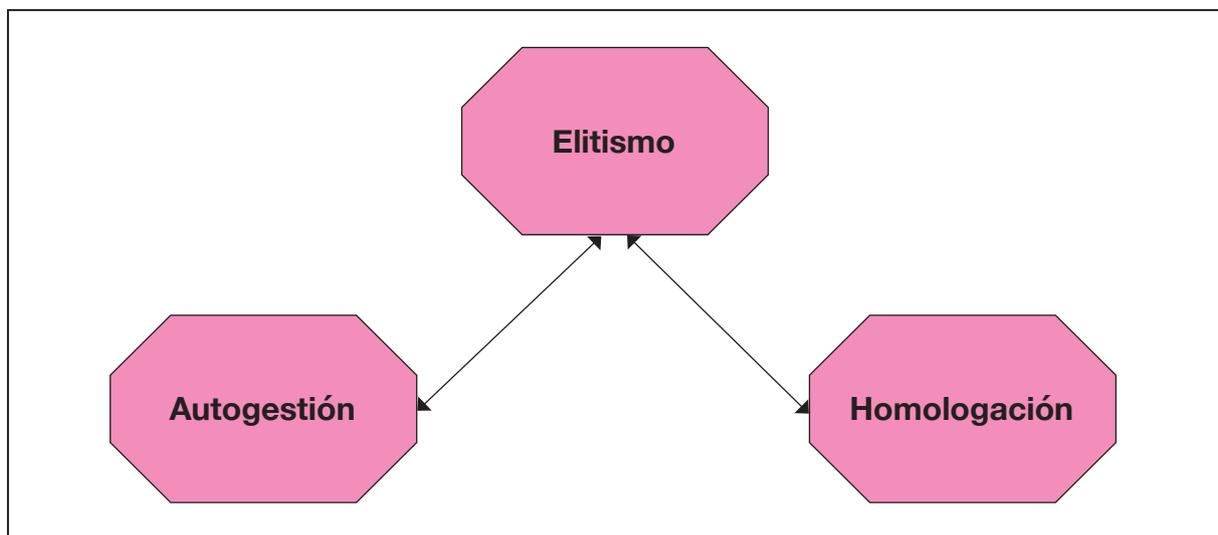
Como hemos visto, la *educación holística* y la *comunitaria* se relacionan directamente con las categorías ya comentadas, sin embargo, no aparece relación directa entre ellas. Este dato llama la atención, ya que entendemos “lo holístico” como la integración de todos los fenómenos; como una comprensión del mundo en la cual existen varios niveles de realidad y todos están interrelacionados. Por lo tanto, una educación integral forma parte de ese nuevo paradigma en el cual pasamos del control al asombro, y

se da una armonía entre mente, emociones y cuerpo. En este nuevo paradigma, también se daría esa construcción de comunidad, entendida como la construcción de grupo de afines, enfatizando todo lo que ocurre desde el punto de vista relacional. Proceso que se crea teniendo en cuenta al grupo como grupo y también a los individuos que lo forman, y entendiendo el conflicto como fuente de aprendizaje. La expresión de necesidades, los conflictos, la escucha, la comunicación auténtica, forman parte de este proceso de construcción complejo.

A priori parece lógico que ambas categorías estuvieran relacionadas de manera fuerte. Al no darse así, podríamos decir que todavía no existe esa preparación en los grupos en la cual se de esa mirada de un todo integrado, en la cual se entienda que lo que le ocurre a uno de sus miembros repercute en el grupo y en cada uno de los demás, que lo que le ocurra a una mamá repercute directamente en su hijo, o a una acompañante en los niños y niñas a los que acompaña. Es por ello que este sería un aspecto a incidir en futuras experiencias. Parece, por lo tanto, que emerge un enfoque más centrado en la persona que en la comunidad, en relación con el autoconocimiento.

c) *Macro-categoría* desafíos de la sostenibilidad: autogestión, homologación, elitismo.

FIGURA 3. **Desafíos de la sostenibilidad**



La tercera macro-categoría, la que hemos llamado *desafíos de la sostenibilidad* la entendemos desde una vinculación con los grandes desafíos, con las crisis que empiezan a ser vistas como posibilidades de cambio, entendiendo lo negativo como positivo, en conexión con las realidades. Hace referencia a la cualidad que llevan intrínseca estos proyectos con su condición de autogestión en minoría, vinculada a una necesidad de conservarse y reproducirse por sus propios medios y características, sin intervención o apoyo externo. Grandes desafíos como los procesos económicos, los aspectos legales y administrativos, la manera de organizarse, hasta cuestiones más axiológicas como “lo

social”, el elitismo cultural, la paradójica y compleja relación con el sistema, con los colectivos sociales, con la estructura. Las tres categorías que forman parte de esta macro, por lo tanto, son las ya mencionadas: *homologación, autogestión y elitismo*.

La figura 3 nos muestra la peculiar relación que se da entre estas tres categorías. Vemos que el *elitismo* es el pilar de esta macro, ya que se relaciona directamente con las otras dos. Esta categoría “social” es compleja, la hemos entendido como ese gran desafío que engloba los conflictos desde las minorías con identidades en el marco de la sociedad. Se vincula con un elitismo cultural, con la exclusividad por un lado y el gueto por otro. Abarca también la parte endogámica y minoritaria que se genera en estos grupos, ligeramente aislados de la sociedad, con unos valores propios que ellos mismos colocan desde un distanciamiento con el grosso de la sociedad, que genera preocupación a la vez de necesidad.

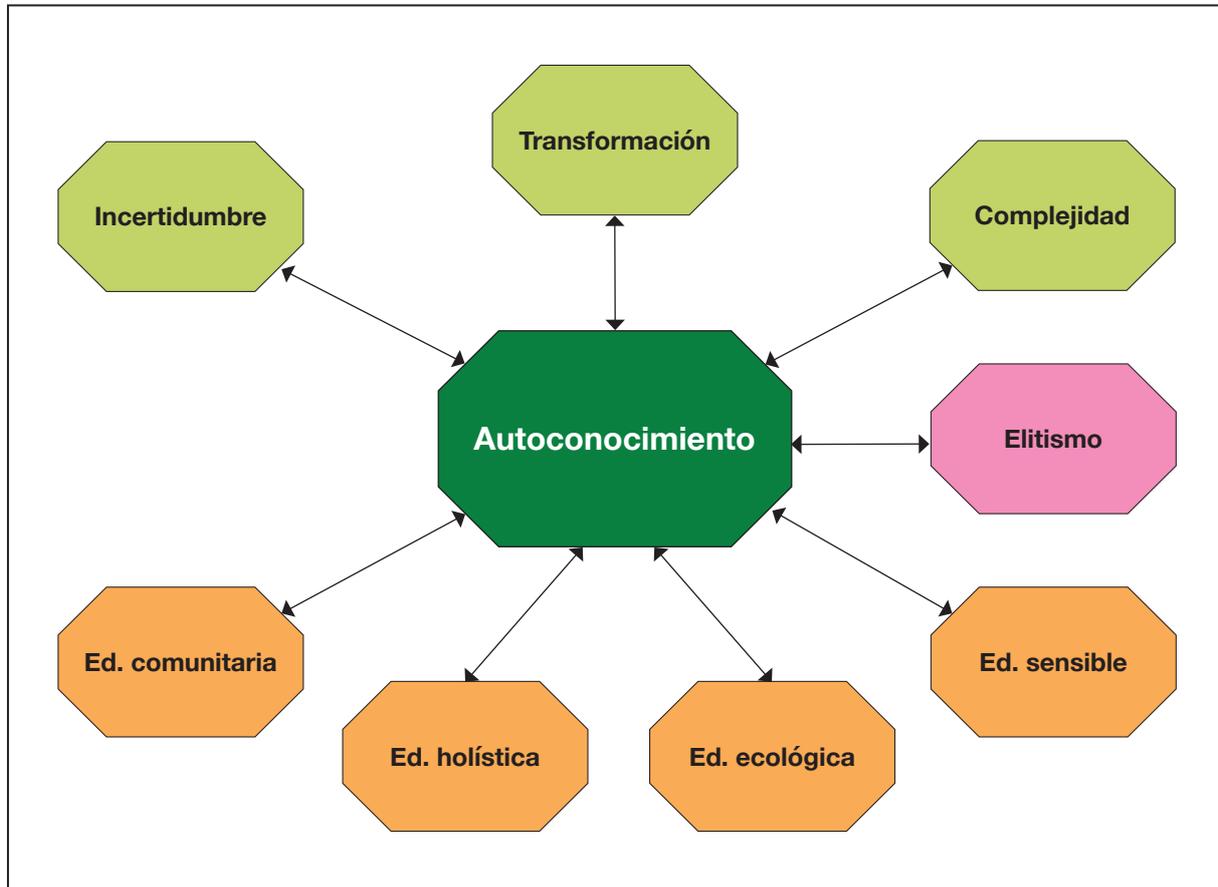
Desde este enfoque, parece lógico comprender que ese gran desafío social esté directamente relacionado con los todos los entresijos que conllevan los retos económicos y administrativos que forman parte de la realidad educativa objeto de estudio. La *homologación* hace referencia al sistema oficial, a la relación entre la legalidad y el derecho a reconocimiento. Conlleva un significado vinculado con el cuestionamiento y la expansión. Abarca la construcción de esa dicotomía legal-alegal que emerge en estos proyectos al salirse de la obligatoriedad de ese marco social y legal construido social y políticamente en el ámbito educativo. La autogestión engloba todo lo que conlleva la parte económica que es necesaria para que estos proyectos se mantengan, que suele ser de forma autónoma y autogestionada. Conlleva compartir recursos y una precariedad conflictiva, como posibilidad y como riesgo.

Parece que las consecuencias derivadas de las dificultades administrativas y económicas repercuten en la parte social, para bien y para mal. Como adversidad y como posibilidad. A la vez que la exclusividad del grupo modula y orienta la gestión económica y oficialista.

## d) Categorías axiales del estudio

## Autoconocimiento

FIGURA 4. Autoconocimiento



Una vez comentadas las relaciones intrínsecas de cada macro-categoría, se considera interesante comentar las categorías que hemos llamado axiales, ya que han resultado categorías con mayores conexiones fuertes y directas, no sólo en su macro-categoría, sino entre categorías de otras macros.

Hemos visto como la categoría *autoconocimiento* ha sido la categoría con mayor número de relaciones directas en su macro-categoría *emancipación*. Como vemos en la figura 4, no sólo se relaciona directamente con las ya comentadas complejidad, transformación e incertidumbre, sino que también se relaciona con las cuatro categorías de la macro dinamismo singular, y la categoría pilar de la tercera macro elitismo.

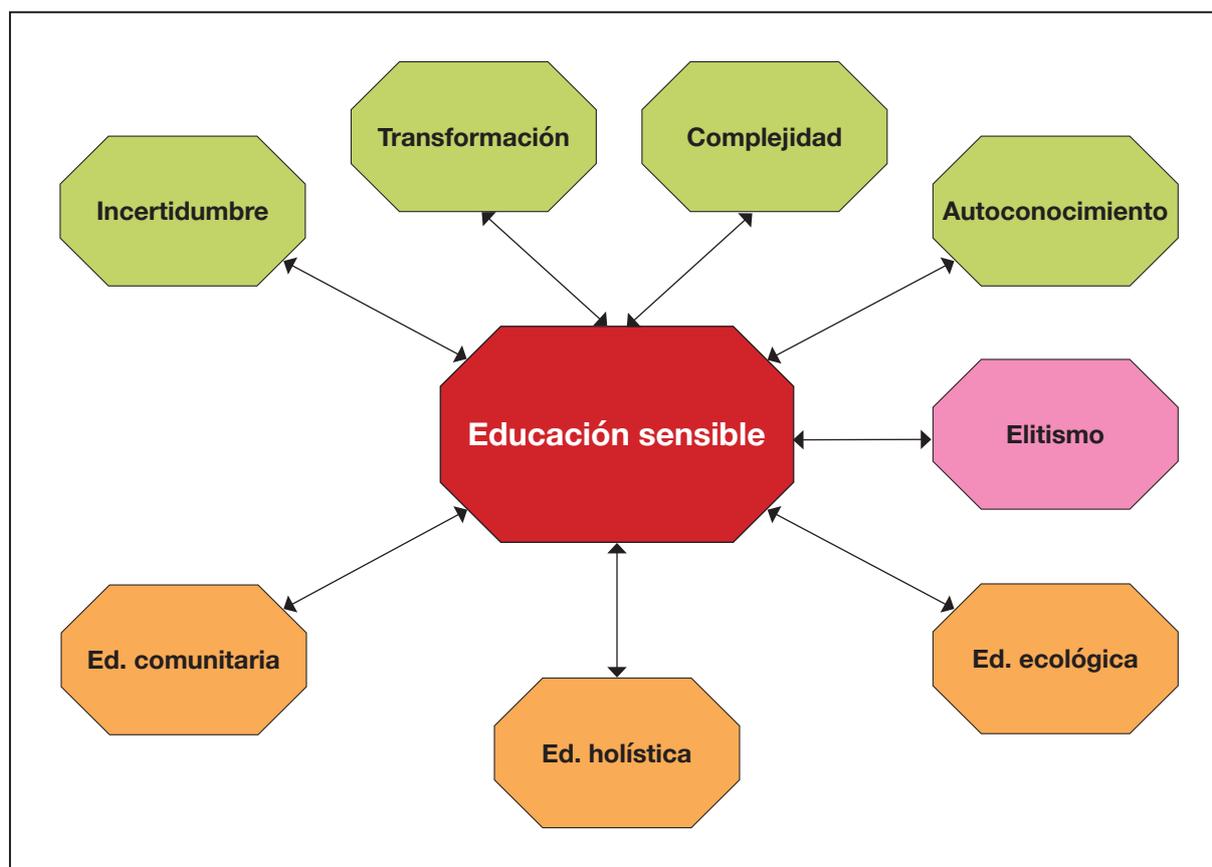
Parece interesante subrayar la relevancia que tiene este concepto de autoconocimiento como elemento clave en nuestra realidad objeto de estudio. Tiene sentido que esta educación sensible de la que hemos hablado se relacione directamente con el autoconocimiento del ser. En cuanto a la educación ecológica, que pone el foco en la relación, ocurre lo mismo, ya que esta vinculación entre personas que se puede llamar auténtica, conlleva una invitación y acompañamiento a que la persona vaya generando

su propio desarrollo y aprendizaje, aportando la seguridad y presencia que necesita. Entendiendo también que los dos pilares para el desarrollo del niño son el acompañamiento de la persona adulta con la que está, y el espacio donde se desarrolla, ambos elementos son habilitadores de seguridad para un aprendizaje sano. Del mismo modo, la educación comunitaria ha de conllevar un autoconocimiento para que se pueda llevar a cabo de forma real. La holística también se relaciona, ya que el propio término integra el desarrollo de sí con el desarrollo de todo lo demás.

Vemos también, que esta categoría tan relevante se vincula directamente con el concepto de elitismo. Esta categoría tan paradójica de la que hablábamos anteriormente, ha de conllevar en sí misma un proceso personal de desarrollo. Se trata de un desafío que conlleva todo ese entramado social, conflictivo, dificultoso, que ha de ir de la mano de un proceso personal consciente.

### Sensibilidad con la persona

FIGURA 5. Educación sensible



La categoría *educación sensible* también se trata de una de las categorías más relevantes de nuestro estudio. En apartados anteriores hemos visto como esta categoría se relaciona directamente con las tres de su macro-categoría. En la figura 5 podemos ver cómo se relaciona directamente, así como la anterior categoría autoconocimiento, con

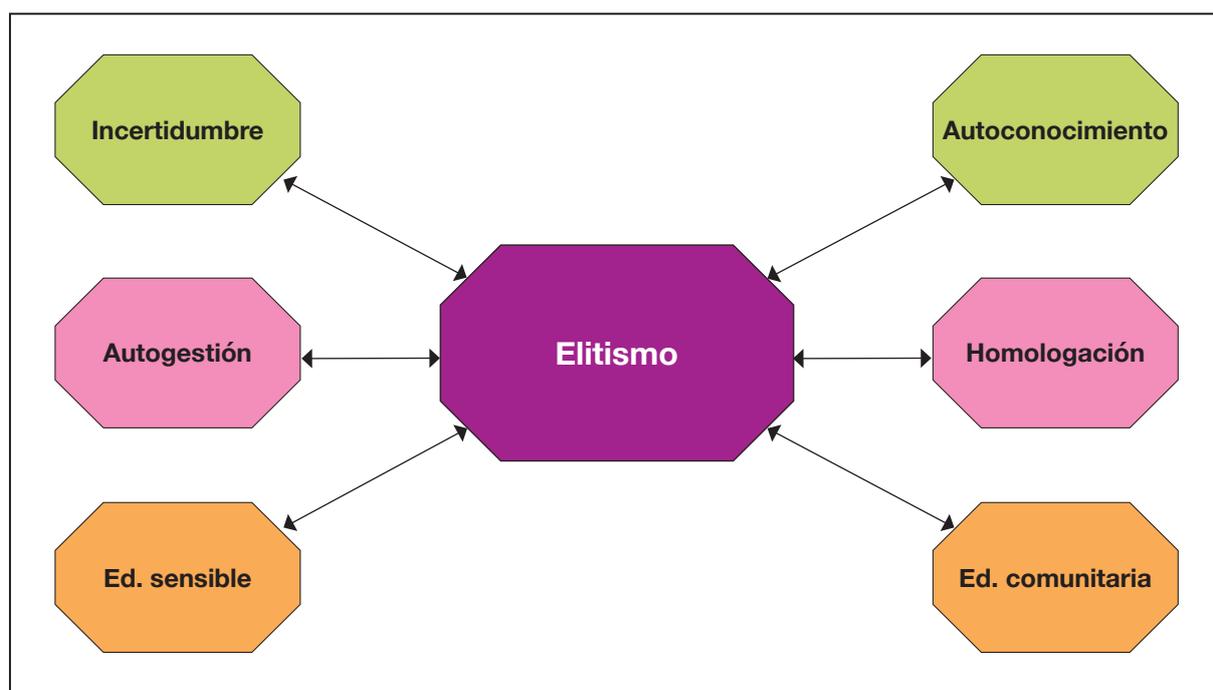
las cuatro categorías de la macro *emancipación*, y además con la categoría pilar de la sostenibilidad: *elitismo*.

Parece por lo tanto que las personas que presentan esta cualidad relacionada con la sensibilidad, se pueden sentir más atraídas por estas realidades educativas y, a su vez, están más habituadas al autoconocimiento, a ver la realidad de forma cambiante, abiertas a la transformación y a la incertidumbre por lo que se acercan a ese paradigma de la complejidad.

Asimismo, también parece ser que esta cualidad favorece vivir ciertos desafíos, como el elitismo, desde ese lugar de convertir en posibilidades las adversidades, y de obtener aprendizajes de las crisis y las dificultades, en este caso y sobre todo sociales y relacionales.

### El elitismo

FIGURA 6. **Elitismo**



En cuanto a la categoría *elitismo*, sería la tercera categoría axial de nuestro estudio. Se ha señalado previamente que esta categoría se relaciona previamente con las otras dos de su macro sostenibilidad. Como vemos en la figura 6, se relaciona directamente también con dos categorías de las otras dos macros. Dos de ellas serán las dos axiales autoconocimiento y educación sensible, y se añaden dos más: incertidumbre y educación comunitaria.

Se ha señalado ya la peculiaridad de esta categoría, entendida como ese gran desafío que engloba los conflictos desde la parte social. Parece interesante comprender que este desafío esté directamente vinculado con la propia construcción de comunidad,

tan compleja como ya se ha explicado previamente. Al mismo tiempo, tiene sentido que ese desafío, del mismo modo, esté relacionado con la sensación de incertidumbre, y de ahí la dificultad intrínseca a dicho concepto.

En las figuras 7,8 y 9 se muestra, a modo de ejemplo, como del mismo modo, muchas de las categorías que se relacionan directamente tanto con autoconocimiento, como con educación sensible y con elitismo, lo hacen también entre ellas, remarcando nuevamente que nuestra realidad objeto de estudio es una realidad integrada, holística, en la que el todo es más que la suma de las partes, dato que nos sigue acercando a este nuevo paradigma de la complejidad.

FIGURA 7. **Autoconocimiento. Relaciones ampliadas**

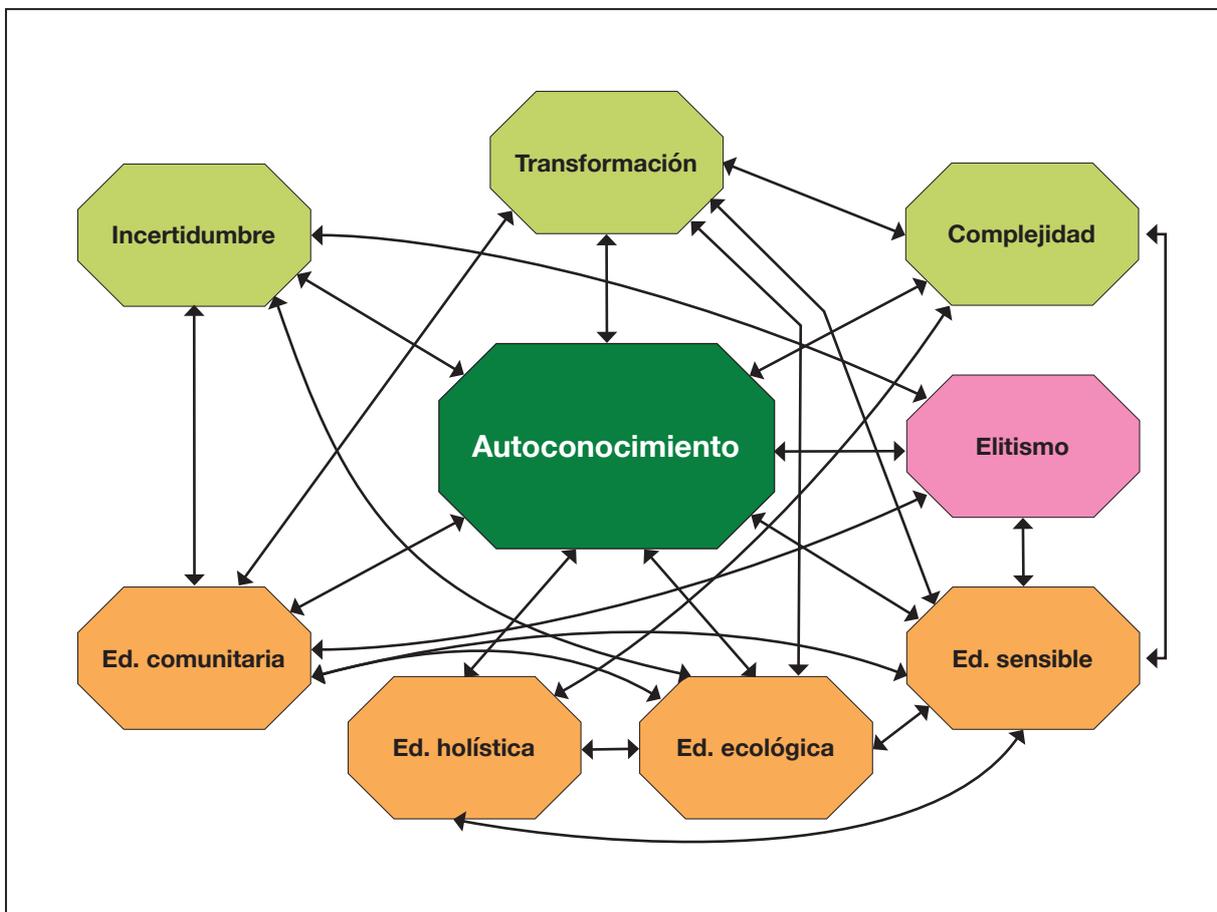


FIGURA 8. Educación sensible. Relaciones ampliadas

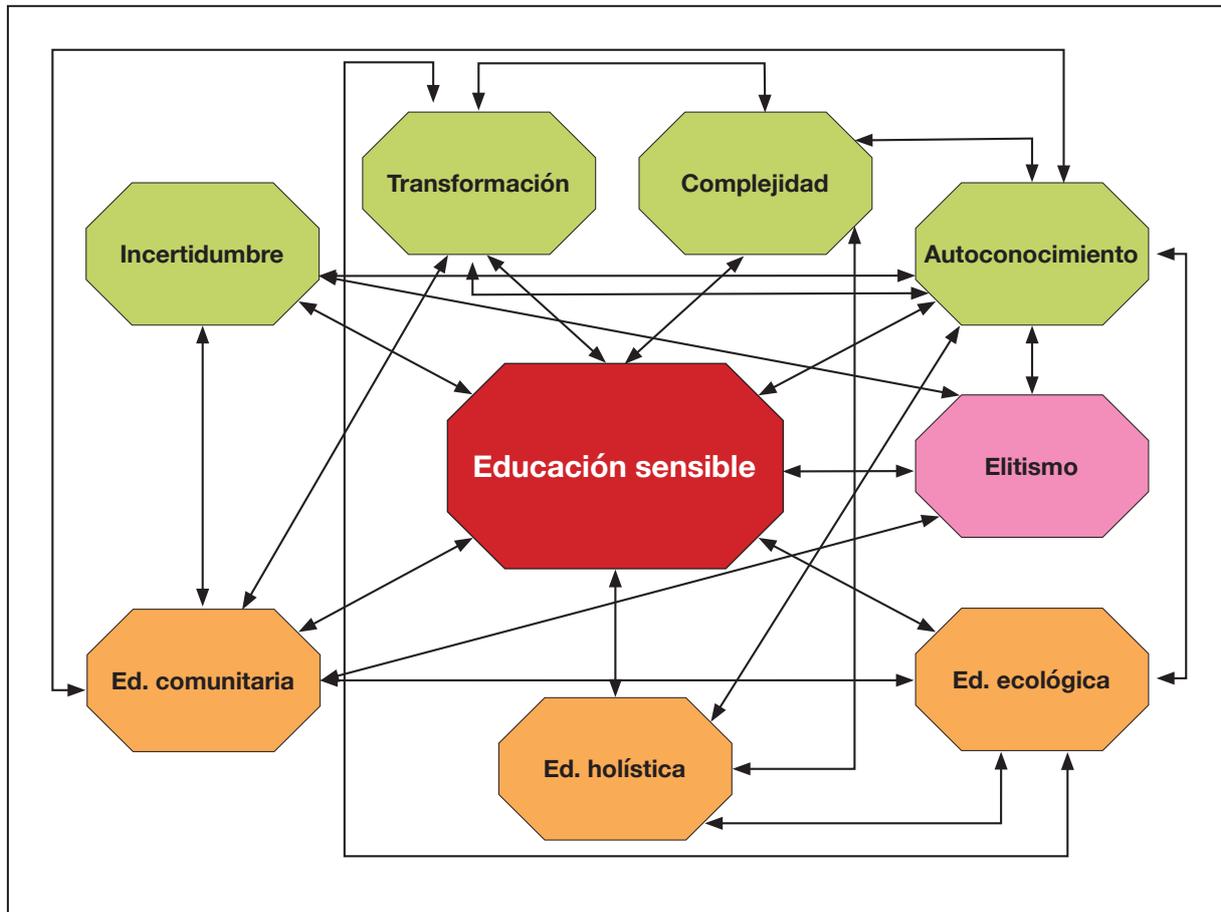
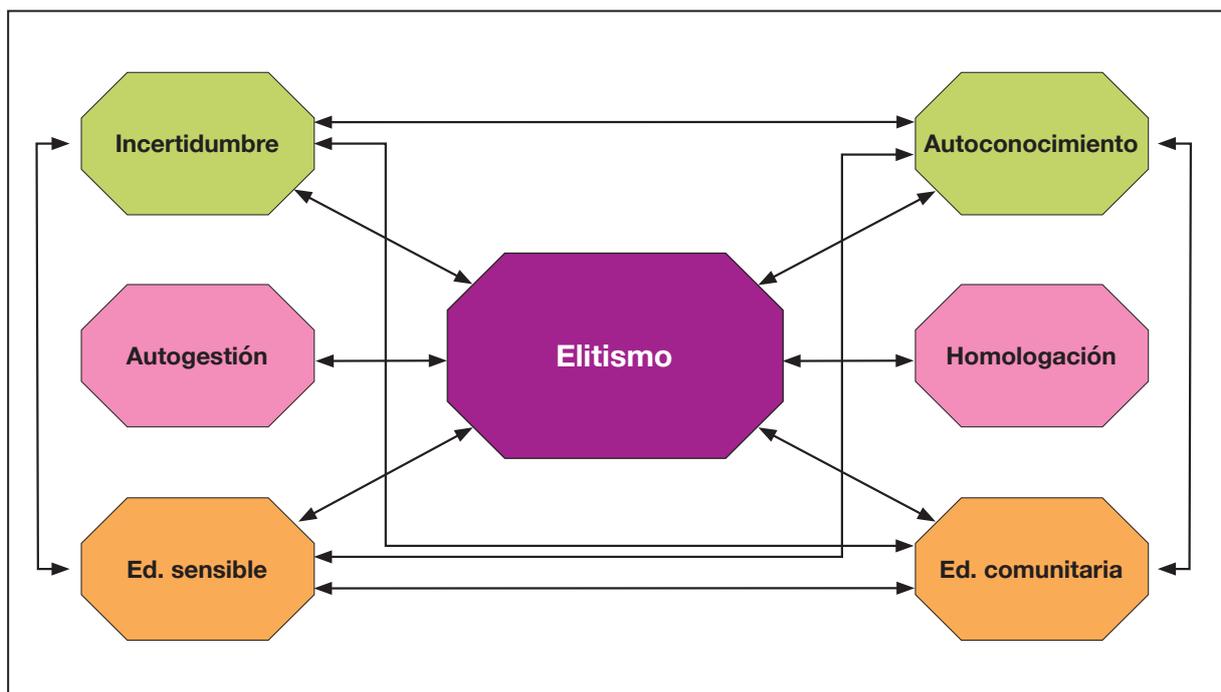


FIGURA 9. Elitismo. Relaciones ampliadas

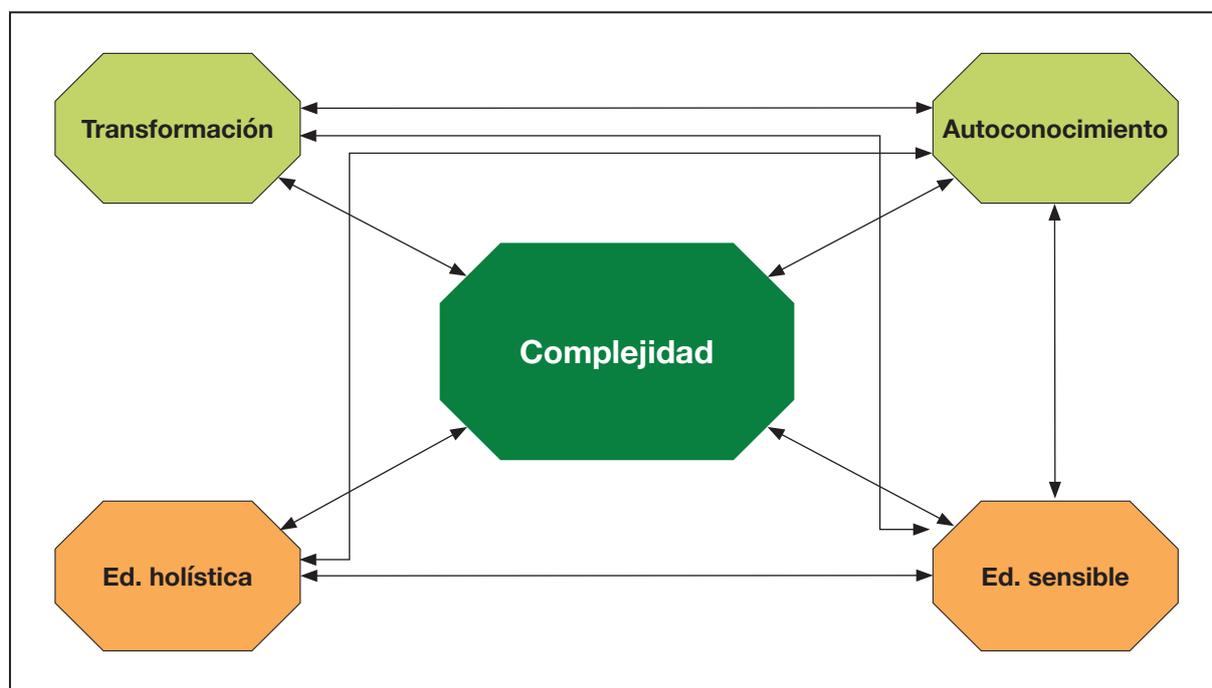


e) *Otras categorías a resaltar*

En este quinto y último apartado, se comentan las relaciones de otras categorías que se han considerado de un interés relevante por diferentes razones, ya sea por la naturaleza y conclusiones de nuestro estudio, como por las relaciones llamativas que han emergido de ellas. Se comentan a continuación la categoría complejidad, incertidumbre, lo holístico y lo económico.

Complejidad

FIGURA 10. **Complejidad**



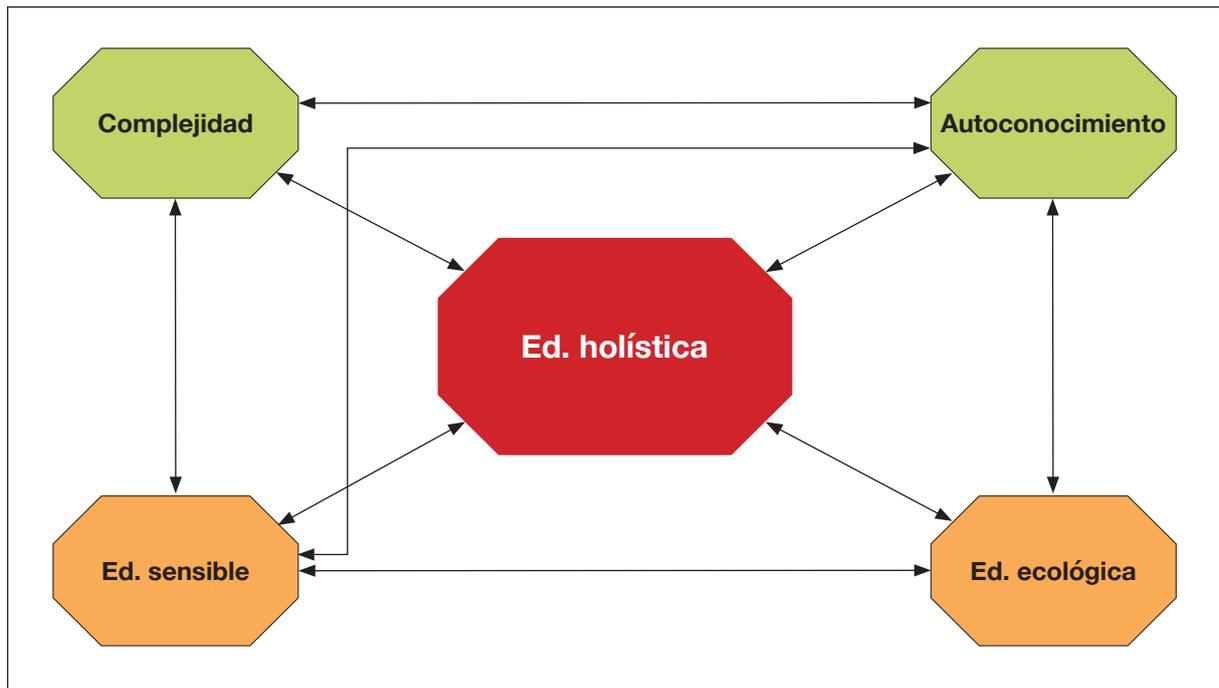
Se ha comentado ya en varias ocasiones que *complejidad* es esta categoría vinculada a ese nuevo paradigma en el que todo está integrado, la persona es considerada como un ser complejo, singular, único e irrepetible, con pensamientos e ideas en diferentes niveles de realidad. Dado que todas las dimensiones del ser se interrelacionan, se trata de un paradigma en el que, a partir de la relación, la vida de cada sujeto cambia en la interacción con el otro. Es por ello de especial relevancia observar que esta categoría se relaciona directamente con la categoría singular educación holística, dado que son conceptos que en su propio significado van de la mano.

Del mismo modo, parece interesante resaltar la importancia que tiene esa cualidad de sensibilidad en este paradigma del que hablamos. Y es que para que se pueda comprender el mundo de esta manera interrelacionada es indispensable que exista una mirada sensible y consciente que amplíe la cosmovisión individual y grupal hacia este nuevo modo de entender el mundo.

Por último, el autoconocimiento y la transformación también están fuertemente vinculados como podemos observar. Ya ha sido comentada anteriormente la relevancia de estas relaciones.

### Educación holística

FIGURA 11. **Educación holística**

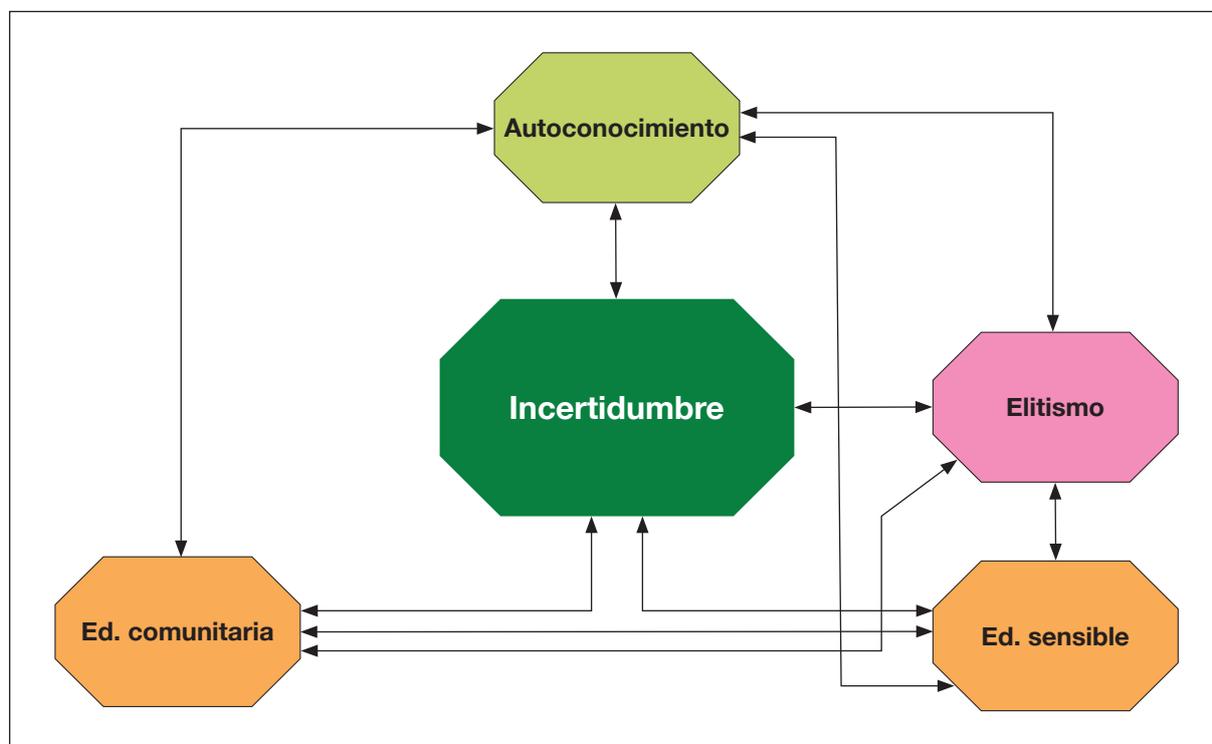


Lo *holístico*, este concepto integrador a través del cual se entiende el mundo de una manera en la que se interrelacionan todos los fenómenos. Una educación holística forma parte de ese nuevo paradigma en el cual pasamos del control al asombro, y se da una armonía entre mente, emociones y cuerpo.

En la figura 11 vemos, del mismo modo, la importancia que tiene la categoría de educación holística. Ya comentada la relación directa con su homóloga complejidad, con las categorías pilares autoconocimiento y educación sensible y además vemos una fuerte vinculación con la vinculación. Recordamos que la vinculación se entiende como esa manera genuina y auténtica en la que se da la relación con las personas y con el espacio; desde esa conciencia, cuidado, observación con presencia, asistencia a las necesidades del otro.

## Incertidumbre

FIGURA 12. Incertidumbre



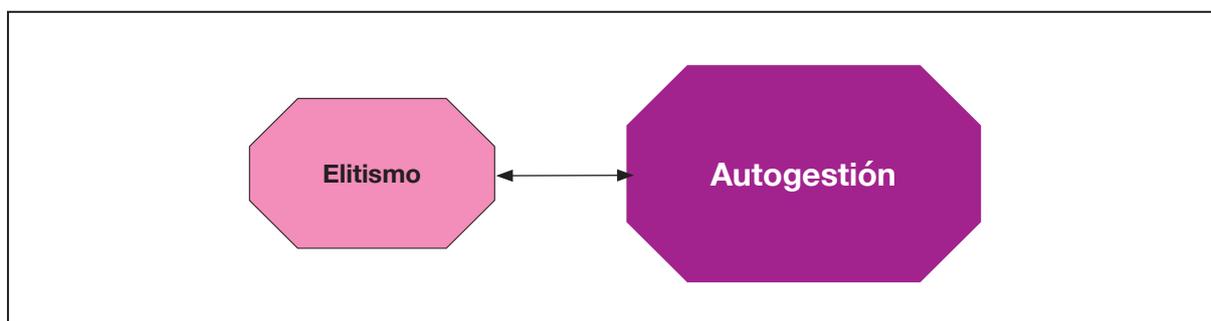
Parece interesante comentar esta categoría *incertidumbre*. Como se ha comentado en el primer apartado, llama la atención como únicamente se relaciona con una categoría autoconocimiento de su macro emancipación. Es un concepto que se entiende como la fuerza que emerge en este nuevo paradigma, en el que no está nada escrito, todo brota, nada es controlable, todo cambia, está vivo, es dinámico.

Sin embargo, vemos que se vincula directamente con educación comunitaria, educación sensible y elitismo. Anteriormente se hacía referencia a que el desafío del elitismo se vincule directamente con este concepto ya que, al fin y al cabo, cualquier desafío, entendido como tal, conlleva un riesgo, una incertidumbre. Por otro lado, recordamos que la educación sensible y el sentido de vinculación asignado a la educación ecológica pueden vincularse con este término ya que hablamos de una mirada abierta al cambio.

Tal y como concluíamos en apartados anteriores, por lo tanto, se puede comprender que este concepto de incertidumbre es algo que está todavía lejos de alcanzar, y aunque se vincule con ciertas predisposiciones conscientes de la persona, lleva en su significado también un desafío relacional. Parece que el control al porvenir es todavía fuerte, y que ir soltándolo es todavía una tarea por emprender.

## Autogestión

FIGURA 13. **Autogestión**



Por último, una breve referencia a esta categoría *autogestión*. Como se aprecia en la figura 12, únicamente se relaciona con la categoría pilar de su macro elitismo. Hablamos de dos desafíos, el económico, y el relacional-social-grupal. Tiene sentido que entre ellos se relacionen, lo que llama la atención es que un reto tan potente como el económico en estas experiencias estudiadas, quede tan apartado del resto de categorías.

Pudiera ser que la economía sea todavía un tabú, un tema difícil de abordar por los protagonistas de esta realidad, que genere controversias y miedos, que quede apartado sin darle toda la relevancia que conlleva. Pudiera ser que todavía no exista una visión clara de estas experiencias como proyectos consolidados, perdurables y extensibles a grupos de población amplios y que por ello sigan sobreviviendo de manera precaria, con el riesgo de desaparecer, de caer, lo que les sigue convirtiendo en propuestas vulnerables y frágiles.

### 7.3. La utilidad

Finalizamos este séptimo capítulo haciendo referencia al sentido de utilidad que este estudio de investigación ha tenido para sus protagonistas, así como para la propia investigadora. Para ello, mostramos algunos de los testimonios de los mismos protagonistas, representativos de las voces colectivas, tras leer el informe final de la tesis (los resultados y discusión), escritos en los cuales nos comparten sus sensaciones tras la lectura de dicho informe. Añadimos el testimonio de la propia investigadora, ya que es una protagonista más de nuestra realidad objeto de estudio.

En un segundo epígrafe, hacemos referencia a la utilidad que esta investigación ha generado para el desarrollo de las propias personas, miembros de la realidad estudiada. Personas que forman parte de las voces de esta investigación ya que fueron entrevistadas al inicio de la misma.

### 7.3.1. Claves de contenido

Mostramos los testimonios de cuatro de las personas que fueron entrevistadas durante el trabajo de campo de este estudio, por lo que son protagonistas del estudio, así como de la realidad estudiada. Son testimonios representativos por su implicación y participación en la investigación. Además, exponemos también el testimonio de la investigadora.

La información que se muestra de cada protagonista es la del momento en el que se hizo la entrevista, por lo tanto, datos como las edades de los hijos e hijas están desfasadas en la actualidad, ya que el proceso de la devolución se lleva a cabo entre tres y cuatro años después, en abril del año 2021.

#### **B.L. Mamá de Lo., niño de 4 años. Creadora de dos proyectos de educación libre de Zaragoza.**

*Respecto a la tesis, sobre todo la parte de emancipación personal, como que he conectado mucho con esa parte, porque veo todo ese proceso que pasa en los peques de complejidad, incertidumbre, autoconocimiento, transformación muy reflejado al que pasamos los adultos que ahora lo veo ya en la distancia. Como que pasamos por cada uno de esos procesos, categorías y lo enriquecedor que fue tanto para los peques como para nosotros los adultos y las adultas; también leyendo todos esos desafíos de la sostenibilidad que es lo mismo, que ha sido un aterrizaje en la realidad tanto las que pudimos solventar como las que no... y aceptando eso*

*Lo que digo es verdad a parte de la tesis, como el cambio, el cambio que hubo en mi vida por formar parte de un proyecto así. Para mí fue muy transformador*

#### **C.R. Mamá de L., niña de 5 años, y N., niño de 1 año y 10 meses. Creadora de un proyecto de educación libre de Zaragoza**

*Me ha parecido bastante bien reflejada la realidad del proyecto en lo que he podido leer de tu escrito, he sentido que abarcaba allí mucho de las viviendas que hayamos podido tener o que se puedan seguir teniendo, me imagino porque yo ya no estoy allí. Pero habiendo atravesado algunas etapas de este proceso en evolución constante, me puedo imaginar fácilmente, ¿no?*

*Me he visto reflejada sobre todo en lo que se refiere a transformación, en cómo pensar la educación de tus hijos te lleva a repensar y rememorar la tuya y a querer hacer las cosas de otra manera con más herramientas y también te invita a ser más consciente de tu propio proceso y de cómo la relación con*

*los peques nos lleva a nuestra propia niña interior y a toda esa observación y ese trabajo personal. Es lo que más, es una de las cosas... porque yo a nivel pedagógico no tengo muchos conocimientos y no he indagado mucho, es la parte que resuena más y que resuena más conmigo y con mi experiencia en el proceso.*

### **A.S. Mamá de 3 niños y niñas, Lu, La y Se, acompañante y creadora de un proyecto de educación libre de El Burgo, Zaragoza.**

*Lo primero enhorabuena vaya trabajazo. Estaba pensando lo difícil de recoger información de diferentes personas con nuestras diferentes formas de expresarnos o de utilizar distintas palabras para hablar de lo mismo, supongo que habrá muchas cosas comunes entre unos y otros. Creo que simplemente quieres una impresión general, si quieres otra cosa, me dices.*

*Me he visto reflejada en muchas cosas, en algunas frases literalmente, y luego palabras muy potentes, como que para mi llevan mucha información de lo que para mi ha supuesto este proceso de auto observación, autoconocimiento, humanización de la escuela, empoderamiento, transformación personal, grupal, colectiva. Cambio de vida total como un planteamiento de una parte de la vida te lleva, de la crianza, la alimentación, las relaciones entre nosotros como son nuestros ritmos de vida, como nos respetamos o no y el tema de la presencia desde la conexión interna, la comunicación auténtica y sincera entre las personas, eso me remueve un montón; ahora que veo a L. entrando en la adolescencia y cómo son las relaciones entre los adolescentes, que líos se llevan, que dificultad para hablar desde la esencia de cada uno.*

*Y bueno, hablar contigo o leer sobre esto me remueve... es como volver a recordar una etapa muy bonita, muy intensa, muy de aprendizaje para todos y luego yo creo que también como esa etapa no se acaba nunca, simplemente solo va transformándose, va cambiando de escenario, pero, claro la vida es aprendizaje y es compartir y es planteamos una y otra vez lo que queremos para nuestros hijos desde el respeto con todo lo que eso supone.*

*Me he sentido identificada con muchas cosas me veo reflejada en todo ello y me parece un grandísimo trabajo, por lo cual te felicito, espero que consigas poner el broche de oro y cerrar lo que también supongo que también te pesara después de tanto tiempo.*

*Me encantaría leerlo todo, como haces referencia al capítulo 2, al 3, supongo que habrás ido recogiendo más conceptos teóricos, recogiendo ideas, si algo más te apetece compartir yo estaría encantada de leerlo.*

*Un besito muy grande y mi más sincera enhorabuena.*

**I.S. Mamá de Al., niña de 4 años, y de O., niño de 2 años. Creadora de dos proyectos de educación libre de Zaragoza.**

*Me parece algo súper completo, que toca muchos aspectos, lo siento muy global tu trabajo, muy integrador; como que da una perspectiva muy global de lo que puede ser una escuela libre, toca el tema del niño, el acompañante, la familia, el adulto, la comunidad, lo social.*

*Cómo una escuela libre, un proyecto de educación libre, todo lo que implica, yo que ahora estoy en un colegio me hacía reflexionar; como es diferente tengo la sensación de llevar a mis hijos al cole y ya está. Cuando estaba en el proyecto tenía la sensación de que estar allí, conllevaba un montón de cosas en mi vida no solo a los niños no solo a mí, sino que tocaba algo social, algo mucho más grande*

*Esta sensación me parece tan súper bonita que lo describes mientras lo explicas que yo lo he vivido mucho como que estar dentro de un proyecto así genera algo tan generalizable al día a día de tu vida, en la sociedad, en la comunidad, en el grupo, como persona, como madre, como padre, eso está muy reflejado en tu trabajo. Resaltaría que me gusta mucho ver la palabra de autoconocimiento dentro de esto, llevo a mis hijos al colegio y es diferente al proceso de autoconocimiento, de conocimiento continuo en una escuela libre que es un continuo en el día a día en tu introspección personal. Otro término que me hecho pensar es la incertidumbre en un proyecto así me gustaba una frase que es que en “la incertidumbre del océano hay el archipiélago” como que nos hace movernos en ese océano los archipiélagos que nos dan una cierta seguridad. Yo me planteaba que yo, que necesito estar tanto en la estructura, en la certidumbre, en el control, me he metido en algo tan incierto, con lo que a mí me cuesta manejarme ahí en la incertidumbre, sin embargo, en este proyecto así me he podido manejar muy bien, como que es algo muy incierto que no estas dentro incluso de la legalidad. En mi caso la certidumbre interna y la convicción interna que tenía sobre lo que estábamos haciendo me hacía nadar en esa incertidumbre con mucha seguridad... me parece algo curioso cómo yo, que necesitaba tanto de certidumbre, me he movido en la incertidumbre con tanta sensación de sostén, de seguridad en muchos momentos, de protección también, ante la desprotección social.*

*Luego con esto del elitismo que aparece bastante, me hacía pensar cómo de algo tan estilista, de algo que parecía tan cerrado, me parece curioso que de algo tan pequeño y tan cerrado se plantee un cambio tan grande, se plantee un cambio social, tan generalizable que es un cambio social tan grande un cambio educativo un cambio de paradigmas. Me parece un gran reto y por parte hace que sea difícil el paso de eso pequeño a lo social, sin embargo, hay muestras de que está pasando, de alguna manera de cómo muchas escuelas*

*públicas están bebiendo de lo que ha pasado en las escuelas libres o lo que han vivido en la escuela libre De qué manera se puede hacer permeable al resto de la sociedad, siendo un espacio tan pareciera impermeable, aun estando muy separado de lo social.*

*No me surge nada más. Luego, así como algo que dos veces lo mencionas, que el espacio de educación libre no hay juicio y no refuerzo y de repente me ha hecho pensar yo sí que tengo la sensación de que en un espacio de educación libre hay mucho refuerzo, quizá no lo he entendido como lo entendemos en el conductismo, como que buscas un refuerzo de una manera muy controlada, muy consciente, para buscar un fin. Para buscar un fin determinado desde el punto de vista del adulto, yo lo entiendo, así como lo ha entendido el conductismo. Un niño en educación libre se ve siempre reforzado por el ambiente, por la mirada del adulto por la presencia, ¿no? El término me ha hecho pensar, no querría que la palabra refuerzo quedara reducida al refuerzo conductista. Me parece que un niño en un espacio así tiene mucho refuerzo, quizá de otra manera por eso cuando veo el no refuerzo me suena a algo así como abandono, a que se queda solo el niño y yo creo que hay mucho refuerzo a su organicidad. No es refuerzo que viene del adulto que quiere algo del niño, sino que se consigue un refuerzo de una manera más orgánica, desde la presencia profunda, incluso con los límites, el niño sale de ahí más fortalecido en conductas incluso, pero de otra manera.*

*El término no refuerzo, no me termina de gustar, me gustaría que pudiera visibilizarse que son espacios donde se refuerza mucho, pero desde otro lugar.*

*Enhorabuena... por el súper trabajo, lo siento profundo, muy profundo no te has quedado solo en la punta del iceberg me parece que refleja un estudio muy pormenorizado muy profundo muy consciente muy integrador, muy global que ha abarcado muchas cosas me parece complejo lo que has hecho y te felicito.*

### **I.D. Investigadora**

*Comencé este viaje de profundización en la educación libre siete años atrás. En aquel momento sentí un fuerte enamoramiento hacia esta manera de vivir la educación, conectaba esa sensación con lo que ahora llamo vocación. Fue para entonces cuando, desde un lugar inocente, ignorante todavía, y muy apasionado, me fui adentrando en esta realidad. Lo hice desde una motivación profesional y también personal. En realidad ambas motivaciones se funden, incluso hoy en día no las llego a diferenciar. Al mismo tiempo comencé a introducirme en el mundo de la investigación en las Ciencias Sociales: Master Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multicultu-*

rales y la tesis doctoral cuyo resultado se muestra en este trabajo. Por lo tanto, desde el principio han ido en consonancia, encontrando el equilibrio, esas tres patas: la personal, la profesional, y la investigadora desde un afán de conocer y comprender:

*Durante estos años, el trabajo de investigación me ha hecho de guía para conocer muchas experiencias en diferentes partes del mundo, poder escuchar a un amplio número de personas, y poder vivenciar internamente diferentes contextos de una misma realidad. He podido observar y presenciar la materialización de muchas de las dificultades con las que nos topamos las personas protagonistas de esta realidad educativa. He podido constatar que realmente los desafíos de los que hablan nuestros resultados son reales, y que la fragilidad de estas propuestas es realmente delicada. También he palpado muy de cerca la fuerte vocación y pasión que tienen muchas personas integrantes de la educación libre, quedando admirada y recuperando cierta esperanza en la posibilidad de una transformación a nivel educativo e incluso global. Y sobre todo he contemplado maravillada el desarrollo de muchos niños y niñas desde un lugar respetado, siendo parte durante poquito, o mucho tiempo, de su crecimiento y aprendizaje.*

*Después de estos años, mis vivencias, mi experiencia, y sobre todo el fuerte aprendizaje (sobre todo personal) que he ido acumulando con todas las vivencias, me lleva a una serie de constataciones, a ver una claridad en el camino. Sobre todo, a darme cuenta de que los grandes desafíos se repiten una y otra vez, y que es necesario poner luz en ellos para tratar de seguir adelante. Lo que comenzaron siendo intuiciones, maneras de hacer inseguras, nociones basadas en posibilidades inciertas, hoy se convierten en pensamientos consistentes, maneras de hacer más maduras y conocimiento más arraigado. Todo esto me permite llevar a cabo mi tarea vocacional con mucha más seguridad, y seguir creando experiencias con aprendizajes ya generados que ayudan a crecer hacia la solidez.*

*La clausura de este trabajo de investigación va de la mano, casi simultáneamente, de un cierre de etapa de participación en diferentes propuestas y proyectos educativos, para crear uno propio, junto con mis compañeros. Una nueva propuesta de educación libre, en este caso denominada de “educación integradora” fruto de algunos de estos aprendizajes, ya que ahora entendemos que la educación, como todo en esta vida, pertenece a un todo integrado. Una propuesta en la que priorizamos el trabajo relacional, ya no solo en niños y niñas sino también en las personas adultas que lo forman. Dejamos atrás la participación de las familias en temas organizativos, logísticos y prácticos, para dar cabida a lo que consideramos que es esencial: el autoconocimiento como motor de la transformación. Nos abrimos a nuevas posibilidades econó-*

*micas, con una mayor claridad en validar lo que ofrecemos, y con mayor seguridad a nivel legal. Una propuesta que nace con cautela, pero desde un lugar mucho más maduro. Ahora me doy cuenta de que este paralelismo de etapas no es casual, tiene todo un sentido de utilidad para la mejora de mi ámbito profesional, que, como decía, es inseparable del personal.*

### 7.3.2. Ideas clave

La utilidad que extraemos de las voces compartidas está relacionada, sobre todo, con su propio desarrollo. Vemos cómo el informe propicia y provoca en su lectura su reflexión, lo que conlleva una transformación a través de dicha reflexión. Se sienten identificadas, pueden ver esta realidad desde un lugar amplio, holístico e integrado. Se trasladan a esa etapa de sus vidas y pueden ver la riqueza personal y evolutiva que les aporta para su propio desarrollo.

En las frases en las que expresan que se han sentido reflejadas en algunas de las categorías de nuestros resultados, se destila que han podido reencontrarse con su proceso de crecimiento. Un proceso de crecimiento que se mostraba más activo, más conciente en sus vidas cuando formaban parte de esta realidad, y que, al parecer, la salida del mismo conlleva, por otro lado, una distancia con dicho proceso. Poner conciencia en la inmersión, compromiso y profundización que supone formar parte de esta realidad, y que dicha conciencia repercute en el día a día de cada persona, conlleva una reflexión de gran utilidad para el crecimiento, desarrollo y aprendizaje personal.

Del mismo modo, aparecen reflexiones sobre términos y maneras de hacer que dan una vuelta más a algunos conceptos, como por ejemplo el “refuerzo”. Este fenómeno de debate interno, dialéctico y reflexivo está aportando una riqueza de utilidad crítica e intelectual.

Vemos también que este informe motiva la lectura, ya que uno de los testimonios nos hace una petición clara sobre su deseo de leer la tesis doctoral al completo. Es por ello por lo que también destacamos una utilidad educativa y de formación a lo largo de la vida.

En cuanto al testimonio de la investigadora, aporta una utilidad ya no solo relacionada con el crecimiento personal, sino también con el profesional, que como ella misma expresa, se funden en uno que podríamos denominar vocacional. La inmersión tan profunda y comprometida que ha llevado a cabo durante este proceso le ha aportado un aprendizaje y reflexión constante sobre cómo mejorar su campo profesional, en este caso en coincidente con la realidad estudiada. Mejoras y transformaciones para la creación de un nuevo proyecto educativo en el que poner en marcha no solo las categorías obtenidas, si no también poner luz a los desafíos de la sostenibilidad, tratando de buscar nuevas

maneras de afrontarlos y con ello ir haciendo más sólidas, fuertes y enraizadas estas propuestas.

Como vemos, al escuchar la voz de las personas investigadas, son éstas, al escucharse en los resultados de la investigación, quienes toman conciencia de las vivencias narradas, del sentido de sus acciones, de su existencia, resultando una vez más, el autoconocimiento el primer paso hacia la transformación y la emancipación a través del saber a lo largo de la vida.



### III. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES



## CAPÍTULO 8

# Discusión

Comenzábamos esta aventura investigadora en el año 2014, con el propósito de comprender en profundidad la realidad que forma parte del fenómeno educativo de la llamada *Educación Libre*, o también *Educación Viva*. Una realidad en la que durante estos últimos seis años nos hemos sumergido, buscando un conocimiento en profundidad y una comprensión a través de las voces de sus protagonistas, desde dentro. Partíamos de ciertas premisas, como la certeza de que estas realidades educativas son frágiles, minoritarias y supervivientes gracias a la autogestión y la pasión por una transformación educativa y social. También con la evidencia de que crecen bajo un escaso abrigo de estudios científicos realizados para su mejora y difusión.

Y es bajo una de esas pasiones, donde comienza este periplo de búsqueda, de indagación y exploración hacia algunas respuestas a nuestras preguntas. Y esas respuestas han ido creando realidad a través del discurso, y es en el capítulo que nos ocupa en el cual se van a ir poniendo en relieve algunos de sus entresijos, relacionados con potenciales y con debilidades, con luces y con sombras, como todo lo que acontece en lo que forma parte del vivir.

La interpretación de los resultados tras estos años de sumersión en este fenómeno, nos dirigen hacia una realidad cargada de valores, compromiso, conciencia y coraje hacia una alternativa de cambio educativo y social. Una base emancipadora, que da sentido al paradigma de la Complejidad, donde la incertidumbre y transformación son dos de sus grandes ingredientes, acompaña a una dinámica singular. Una educación sensible, ecológica, holística y comunitaria va tejiendo la red del día a día en las experiencias que forman parte de la realidad estudiada. Y todo ello haciendo frente a los grandes desafíos de su propia sostenibilidad. Un desafío económico, la autogestión; uno administrativo, la homologación; y un tercer reto social: el elitismo. Elitismo cultural y social sobre todo, pero también económico. De ello hablaremos más adelante.

No es baladí que la emancipación personal sea un concepto que ha puesto nombre a una de nuestras macro-categorías. Comenzábamos el estudio relatando el interés en la visión emancipadora que esta realidad educativa nos despierta, basada en la libertad y en el respeto a los procesos vitales. Y es que esta realidad educativa ha puesto de manifiesto la importancia que conlleva en sí misma la conciencia, conciencia a través de la cual la persona puede capacitarse y empoderarse, trascender en búsqueda del ser auténtico, hacia un destino único y propio. Capacitarse para actuar según la propia voluntad, de forma autónoma y emancipadora, posibilitando el aprendizaje para decidir y elegir, y con ello vivenciar las consecuencias de las elecciones personales.

Este sentido emancipador de la persona, se vincula con el paradigma de la Complejidad, ya que la coloca como ser auténtico, autónomo, único y complejo, caminando hacia su compromiso de conciencia sobre sí. Un paradigma en el que a partir de la relación, la vida de cada sujeto cambia en la interacción con el otro. Paradigma en el que todas las dimensiones de la vida están integradas y son interdependientes. Y en este sentido nos encontramos con una gran dificultad y un gran reto al mismo tiempo: al tratarse de un paradigma desconocido, no existe un modelo a seguir. La realidad es emergente, dinámica, cambiante. Se da una apertura a lo inexplorado, a la incertidumbre. Es por ello por lo que son realidades también frágiles, ya que esta incertidumbre es contraria a la seguridad que aporta el seguir una estructura concreta, conocida y ordenada, lo que genera miedos, dudas, bloqueos y conflictos.

Pero, tal y como mencionábamos en el capítulo primero de este estudio de investigación, en la educación, al igual en el campo de la investigación, la física, la filosofía, es necesario que aparezcan cuestionamientos, reflexiones, dificultades que sugieren la necesidad de este nuevo paradigma. Como plantea Naranjo (2013), no sólo nos hemos vuelto más interdisciplinarios, más interculturales, más ecuménicos, cada vez más vamos sintiendo la necesidad de tornarnos en personas complejas en un mundo unificado.

El paradigma de la Complejidad, por lo tanto, y como hemos visto en los resultados de esta investigación, aparece proponiendo una metodología diferente, con presentación diferente, con cambio de referente, e introduciendo un cambio en cuanto a la relación con el conocimiento: prefiere la duda, el dilema o la paradoja a la verdad. Así lo hemos visto en los datos recabados en este estudio, a través de los cuales se nos muestra esta realidad compleja directamente vinculada a otra manera de enfocar la educación.

Es interesante rescatar en este momento, tanto las características que Morin, Ciurana y Motta (2002) plantean sobre el pensar complejo, como los siete saberes de Morin (1999), ya que ciertos aspectos que dichos autores plantearon dos décadas atrás se relacionan muy directamente con los resultados obtenidos en nuestra investigación:

- El discurso sobre complejidad, aunque no haya sido concretado su estatus semántico y epistemológico, es un discurso que se generaliza cada vez más desde diferentes vías.

- Es esencial distinguir el término “complejidad” de “complicación”. “La complejidad concierne no solo a la ciencia sino también a la sociedad, a la ética y a la política. Por lo tanto, es un problema de pensamiento y de paradigma” (p. 48).
- “El pensamiento complejo sabe que la certidumbre generalizada es un mito y que es más potente un pensamiento que reconoce la vaguedad y la imprecisión que un pensamiento que la excluye irreflexivamente” (p. 48).
- Un pensamiento complejo nunca es un pensamiento completo puesto que se trata de un pensamiento articulante y multidimensional. “La ambición del pensamiento complejo es rendir cuenta de las articulaciones entre dominios disciplinarios fracturados por el pensamiento disgregador” (p. 49). Por tanto, el pensamiento complejo aspira a un conocimiento multidimensional, a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto.
- El pensamiento complejo entiende dos tipos de ignorancia: la del que no sabe y quiere aprender, y la de quien cree que el conocimiento es un proceso lineal y acumulativo. El pensamiento complejo propone reaprender a aprender con la plena consciencia de que todo conocimiento lleva en sí mismo la marca de la incertidumbre.
- El pensamiento complejo critica la simplificación sin despreciar lo simple.

*Morin (1999):*

- La educación del futuro ha de afrontar los problemas del conocimiento desde el error y la ilusión; desde la incertidumbre y lo inesperado. “El mayor error sería subestimar el problema del error; la mayor ilusión sería subestimar el problema de la ilusión” (p. 5).
- Es necesario promover un conocimiento capaz de abordar problemas globales y fundamentales donde inscribir conocimientos parciales y locales. Es necesario dar paso a un tipo de conocimiento pertinente que evidencie el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo.
- La condición humana como unidad compleja de la naturaleza ha de ser objeto esencial de cualquier educación. Es necesario un reconocimiento humano desde esa humanidad común y al mismo tiempo desde su diversidad cultural inherente.
- La educación del futuro, asimismo, ha de “enseñar la identidad terrenal”, recuperando la conciencia antropológica, mostrando la historia de la era planetaria y señalando la complejidad de la crisis planetaria que enmarcó el siglo XX.
- Esperar lo inesperado y enseñar a afrontar las incertidumbres. La educación ha de comprender la enseñanza de las incertidumbres que han aparecido en la Ciencia a lo largo de la Historia.

- “Enseñar la comprensión”, que es al mismo tiempo medio y fin de la comunicación humana. La labor de la educación del futuro debe ser el desarrollo de la comprensión, tanto la intelectual u objetiva, como la humana intersubjetiva, y para ello es necesaria “una reforma planetaria de las mentalidades” (p. 53).
- La conducción a través de la educación hacia una “antropo-ética”, que será constituida en la mente humana a partir de la conciencia de que el ser humano es al mismo tiempo individuo, forma parte de una sociedad y además forma parte de una especie. “La antropo-ética conlleva la esperanza de lograr la humanidad como conciencia y ciudadanía planetaria” (p. 54).

Llegados a este punto, podemos dar respuesta a la pregunta que al inicio de este estudio se planteaba, de si es posible la existencia de un *profesional complejo* con unas competencias complejas: trabajo cooperativo, acompañamiento, aprendizaje entre iguales, pensamiento dialéctico, ejercicio de los derechos, autodeterminación. Siempre desde el punto de vista ético y con “un compromiso claro desde el presente con el futuro sin olvidar el pasado” (Sabirón, 2013). Y añadiría, siempre bajo la incertidumbre de ese sendero que ya no avanza bajo un marco establecido, y por ello se va transformando constantemente, ya que la realidad que va emergiendo esta viva y es siempre cambiante.

El reto de la incertidumbre, fuerza que emerge en este nuevo paradigma, en el que no está nada escrito, pone de manifiesto una motivación a vivenciar nuevos retos y desafíos y transitar ese camino desconocido, con todo lo que traiga: miedos, confusión, crisis, y al mismo tiempo, aprendizajes nuevos, experiencias ricas que se proyectan desde el vacío. Y este sentido de realidad, vuelve a vincularse con los conceptos de Edgar Morin y de Claudio Naranjo, cuando hablan del nuevo paradigma de la Complejidad que hace referencia también a la educación holística o integradora, que comentaremos más adelante.

Este concepto de *incertidumbre* más concretamente aparece en los 7 *saberes* de Morin (1999) que cualquier cultura y sociedad ha de reconstruir para la educación del futuro. Esperar lo inesperado y enseñar a afrontar las incertidumbres. La educación ha de comprender la enseñanza de las incertidumbres que han aparecido en la Ciencia a lo largo de la historia. “Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza” (p. 3).

Asimismo, cada una de las experiencias de Educación Libre que se nombran al inicio de esta investigación, traen consigo la idea de la incertidumbre, ya que como muestran los resultados, es algo intrínseco a un planteamiento abierto, flexible, único, y en constante transformación. Igualmente, el camino hacia el autoconocimiento es compartido por todas ellas, ya que éste es imprescindible como herramienta de sabiduría hacia sí, y puede ser de gran sostén en este paradigma incierto, flexible y en constante movimiento y transformación.

Hablábamos de autoconocimiento como el conocimiento sobre sí, el proceso de introspección que lleva a la persona a observarse a nivel emocional, mental y corporal, a conocerse, a aceptarse e incluso a desmontarse, a transformar patrones, con el objetivo de conocer los mecanismos que guían nuestros pasos, aprender a gestionar las emociones, a conocer los entresijos de la mente, y tratar de que el acompañamiento a los niños y niñas, y también a adultos, esté libre de cargas.

Y es que este concepto de *autoconocimiento* que pone nombre a una de nuestras categorías, se vincula directamente con gran parte de los aportes teóricos expuestos al inicio de este estudio, ya que está presente en muchos de los planteamientos educativos alternativos, sobre todo en la educación holística, y el aprendizaje libre, categorías de la matriz de Miller ya comentadas.

Krishnamurti (2005) en su propuesta educativa plantea el valor del autoconocimiento cuando habla de la importancia de que el ser humano llegue a comprender la profunda significación de la vida humana, para que sea posible una verdadera educación. Naranjo (2013) por su parte, resalta la importancia de esa reeducación a nivel personal para que pueda darse la educación integradora de la que habla. Recordamos que el autor afirma que vivimos en una crisis universal, una crisis que ha ido creciendo debido a una escasez del amor y de la sabiduría, que nos llega por un descuido al desarrollo humano y que nos lleva a un suicidio colectivo ciego. Por ello, formar educadores es formar terapeutas y formar terapeutas es formar educadores, porque todos/as necesitamos lo que él llama “reeducación”. De la misma manera, para él es imposible separar la educación de las disciplinas espirituales, con el fin de no negar una parte de nuestro ser, lo que nos lleva al desequilibrio.

En cuanto a la Educación Libre, encontramos los lazos de unión significativos cuando recordamos la importancia del trabajo personal en el rol de la persona acompañante, como uno de los rasgos comunes dentro de las diferencias, y a la vez uno de los grandes pilares que sostienen esta propuesta educativa en la que se camina hacia el no juicio y la menor interferencia en el desarrollo del niño y de la niña.

Hacemos referencia en este punto, a algunos aspectos que comentábamos al inicio del estudio, en relación con el *autoconocimiento* de la persona que acompaña a los niños y niñas, cuyo referente teórico es Wild (2010).

Otra característica que se integra en el rol de la persona que acompaña es la confianza y acompañamiento en el proceso de la autorregulación, que consiste en la capacidad de cada uno de crecer, desarrollarse y aprender siguiendo sus propios ritmos, y partiendo de la conexión con sus necesidades para satisfacerlas de manera armónica en contacto consigo mismo y con el entorno. Para ello la persona acompañante ha de facilitar las condiciones para que se pueda desarrollar la autonomía en el movimiento y la expresión genuina de las acciones y emociones de cada niño/a. Así la persona adulta evita proyectar sus expectativas en los niños y niñas, tratando de acompañar, ayudar y preparar todo aquello que sea necesario para su evolución.

Se entiende que cuando una persona adulta acompaña lo hace desde su buena intención y disponibilidad y también desde sus automatismos aprendidos, por ello el acompañante tiene la responsabilidad de hacer un proceso personal y de conciencia para darse cuenta de cómo, en la interacción con los niños y niñas, se filtran sus mecanismos, sus interpretaciones, sus condicionamientos. Este proceso de escucha interna facilita poner distancia de la reacción automática y aumentar la escucha a lo que está sucediendo en el momento presente con cada niño/a, favoreciendo la empatía.

Este proceso de autoconocimiento, trae pues consigo la posterior transformación. Proceso lento, potente, que conlleva mucho esfuerzo y voluntad, que se da internamente para llevar a cabo ese cambio de paradigma, que genera la autonomía y emancipación de la persona. Recordamos que es una transformación que nace desde dentro de cada ser, para continuar hacia fuera, de lo individual a lo colectivo. Así como una mariposa vive el proceso de metamorfosis y transformación, los niños y niñas, y también las personas adultas, van transformando sus procesos de desarrollo que requieren ser cuidados y cuyos tiempos y ritmos necesitan ser respetados.

Y con esta base emancipadora que da sentido a esta realidad de manera genérica y teórica, nos encontramos un dinamismo singular en el día a día. Dinamismo que se define bajo cuatro formas de educación: sensible, holística, ecológica y comunitaria. Hablamos de esta singularidad como cualidad que hace a estas propuestas poco frecuentes, fuera de la común, que las distingue de las más usuales y también entre ellas mismas. Es por esto que de alguna manera también va vinculado con el paradigma de la Complejidad anteriormente explicado.

La *singularidad* a la que hace referencia estas dinámicas, se traduce en una manera cuidadosa de estar con una misma y con las demás personas, sean niños, niñas o personas adultas, tratando de llevarse a cabo desde la conexión interna, la observación y presencia. Se traduce también en el intento de habilitar la vivencia del desarrollo a través del movimiento libre, el respeto a los ritmos y las genuinas elecciones; una modalidad de comunicación auténtica y sincera entre las personas, y una predisposición y vinculación muy concreta y cuidadosa con los espacios. Todo ello bajo una comprensión del mundo y de los aprendizajes holística, integrada, transdisciplinar, teniendo en cuenta los diferentes niveles de realidad, partiendo de la dimensión persona, a la dimensión del mundo y la humanidad.

Una educación sensible, educación que tiene muy en cuenta la relación y el desarrollo de la infancia, que coloca al niño y a la niña como protagonistas. Una educación en la que es prioritario el conocimiento profundo de la infancia, de las etapas evolutivas, educación que mira las necesidades de desarrollo en cada una de esas fases. Es interesante resaltar, que esta educación se vincula directamente con las aportaciones de expertas como Pickler o Wild, entre otras, a quienes citábamos al inicio de este estudio en relación a la importancia del movimiento autónomo, la curiosidad y el juego libre para

el desarrollo humano, así como el entorno preparado y la importancia en el acompañamiento.

En el capítulo tercero, dábamos especial importancia al juego del menor, planteando que el juego libre, espontáneo, simbólico, es una actividad innata y espontánea que el niño y la niña realizan a todas horas. Juegan, se mueven, suben, bajan, trepan, se deslizan, y lo hacen porque sí, porque les apetece, les gusta, les resulta placentero. Y a través de esta dinámica placentera, el niño y la niña comprenden el mundo y se comprenden a sí mismos/as. Ya desde bebé el ser humano nace con la capacidad de moverse, de ir conquistando retos motrices, de integrar simbólicamente el mundo y con todo ello aprender a través del juego. Está en su naturaleza el impulso de jugar, en cada uno de sus momentos, y esto es algo que se mantiene si se le permite y se le cuida.

En este punto nos detenemos para recordar las conclusiones extraídas de un estudio de Pickler (1985, p.126-128) en relación con la importancia del movimiento libre y autonomía del bebé:

- Cuando las relaciones del niño con el adulto son satisfactorias y se hallan aseguradas todas las condiciones para que el ejercicio libre de los movimientos responda a la iniciativa propia del niño, el desarrollo de los movimientos, desde “volverse tumbado hacia abajo” hasta la marcha estable, aparece regularmente, en general sin retraso notable, en ausencia de toda intervención directa, modificadora, “docente” o prohibitiva del adulto.
- Los “otros” diversos movimientos, transitorios, característicos de la primera edad, así como la posibilidad de ejercerlos en libertad, paralelamente a la maduración del sistema nervioso, poseen una importancia fundamental en el desarrollo motor. Preparan al organismo para movimientos más evolucionados, de acuerdo con el nivel actual, el ritmo individual, según las disposiciones propias de cada niño. (...)
- La aparición de los “otros” movimientos es regular en condiciones convenientes, pero puede ser inhibida. Su aparición en el niño bien constituido, en buenas relaciones con el adulto, se halla en función del comportamiento de este último. (...)
- En el curso del desarrollo del tipo “Loczy”, los bebés y los niños pequeños se muestran especialmente activos, siempre en movimiento, pasan su tiempo de vigilia en diversas posiciones y las cambian frecuentemente; en el curso de su desarrollo se desplazan también cada vez más a menudo y durante más tiempo (raptan, gatean, etc...)
- A lo largo de este desarrollo los niños tienen la posibilidad de realizar a su antojo estos movimientos transitorios durante todo su tiempo de vigilia. No conocen los movimientos ni las posiciones cuya ejecución autónoma aun no se haya a su alcance. Llegan por sí mismos, por su propia iniciativa, a cada una de las nuevas

etapas. Esto crea por una parte unas condiciones favorables a la adquisición, con una coordinación correcta, de movimientos cada vez más evolucionados y permite por otra una progresión de las actividades autónomas. (...)

- El desarrollo motor del tipo “Loczy” influye favorablemente en las relaciones entre el niño y el adulto; sobre todo en una institución pero también en el caso de madres muy ocupadas. Gracias a la mayor autonomía de los niños, los adultos se ven menos agobiados y ello facilita el establecimiento de relaciones serenas y equilibradas.

Como plantea Wild (2010), para que el juego sea libre, espontáneo, genuino es necesario que nazca de su instinto, de su interés, de su curiosidad y se desarrolla en relación a su ambiente, su entorno, su propio cuerpo. No tiene una finalidad, un objetivo, un tener que “llegar a”, es un juego que se basa en el momento, en el presente, en el aquí y ahora.

Es por tanto una educación que habilita la libertad de movimiento y de elección, lo que, como hemos visto, facilita los procesos de autonomía y la creatividad. Todo ello implica un trabajo en el adulto de confianza en ese movimiento natural y espontáneo del niño/a, y de respeto hacia sus ritmos. Por tanto, esta educación sensible beneficia el desarrollo sano, que trata de mantener la curiosidad en la infancia, permitiendo el aprendizaje autónomo, al ritmo que la persona necesita, el movimiento espontáneo y el juego como herramienta de aprendizaje. Promueve que los niños y niñas crezcan respetándose a sí mismo, sus cuerpos, sus límites, para poder así respetar a las demás personas.

Y esta educación que expande sensibilidad, conlleva también en sí misma un componente ecológico. Educación ecológica en el sentido de que tiene muy en cuenta los vínculos, la manera en la que se da la relación entre las personas, con el espacio y con el mundo exterior. Y de nuevo volvemos a la importancia de la conciencia, del cuidado, de la observación con presencia, de la asistencia a las necesidades del otro caminando hacia el no juicio, hacia el no refuerzo, y hacia la no imposición. Una educación que entiende también que los dos pilares para el desarrollo del niño son el acompañamiento de la persona adulta con la que está, y el espacio donde se desarrolla, ambos elementos habitadores de seguridad para un aprendizaje sano.

La llamada educación ecológica, se vincula directamente con autores y pedagogías comentadas en el bloque teórico de nuestro estudio. Dentro del paraguas de las pedagogías alternativas, hemos visto que prácticamente todas ellas, Waldorf, Montessori, Reggio Emilia, escuelas Speroni, Krishnamurti, Educación Integradora, Pedagogía Libertaria, Bosque Escuela, comparten tanto esta visión respetuosa del niño y de la niña, como la importancia de su aprendizaje autónomo.

Más concretamente, y en el marco de la Educación Libre, recordamos que en su caracterización aparecen rasgos comunes como la familia, el rol del acompañante o el

entorno preparado, aspectos que se relacionan directamente con esta categoría. Autores como Wild, Reichert, o Naranjo hacen referencia a ello de manera muy desarrollada.

Wild habla en todos sus libros de la importancia del acompañamiento respetuoso al aprendizaje vivencial del niño/a. En Wild (2010) defiende que la persona adulta ha de adaptarse al niño y no al contrario. Afirma que es conveniente adaptarse a las iniciativas de éste para investigar su mundo, sin una anticipación a sus deseos ni una interpretación a lo que le rodea. La persona adulta acompañante es, por lo tanto, la encargada de observar atentamente y analizar las interacciones espontáneas de los niños y niñas tanto con los materiales disponibles como con el resto de compañeros. También de modificar el ambiente, renovarlo y transformarlo según las necesidades que vayan surgiendo, pero sin alterar el orden fundamental. Es importante, según la pedagoga, que la persona adulta acompañante siempre trate de pasar desapercibida, sin alterar con su presencia la atmósfera que los niños y niñas han creado, sin inhibirles la iniciativa, acompañándolos en sus descubrimientos y asegurándose de que se respeten los límites estructurales previamente anunciados y conocidos por todas las personas del grupo.

Y directamente vinculado con los resultados expuestos en esta categoría, recordamos también las funciones que Mateu (2010) expone sobre las personas acompañantes:

- Participar en la creación de unos ambientes que permitan a los niños y niñas individualmente o agrupados, interactuar con esos materiales y aprender.
- Percibir qué necesita el niño, observar qué le falta para desarrollar todo su potencial, condicionando el ambiente.
- Cuidar de forma indirecta, sin intervenir ni pretender enseñar, pues el niño es el que ha de aprender mediante su experiencia, a partir de sus propias necesidades.
- Acompañar emocionalmente a los niños, ayudándoles a regular las emociones y proporcionándoles afecto y seguridad.
- Fomentar la calma y la tranquilidad para favorecer la concentración.
- Explicar los límites, las causas de los problemas, etc. para facilitar su comprensión e interiorización y asegurarse de su cumplimiento.

Encontramos también lazos significativos una vez más en esta categoría con Naranjo (2013) cuando plantea la necesidad de crear espacios de encuentro que fomenten el cultivo del mundo interior de las personas adultas (entendiendo por personas adultas, en este caso, las familias y también las personas que acompañan a los niños y niñas) para que se pueda desarrollar una mayor comprensión hacia el desarrollo humano, lo que permita acompañar el crecimiento de los niños y niñas de una forma lo más amorosa y respetuosa posible. Sanando las heridas de la infancia que cada persona adulta lleva en su propia mochila vital, podemos acompañar cada niña y cada niño desde un lugar más saludable, más liviano y más compasivo.

Resaltamos por ello que esta educación requiere de una mirada concreta en el acompañamiento y trabajo con las familias ya que el vínculo entre ellas y sus hijos repercute en el desarrollo de los mismos. Desde ahí, se requiere un conocimiento ya no solo del desarrollo infantil, sino de la importancia de los roles familiares, el materno, el paterno, y los movimientos que se dan en la crianza, para poder acompañar. Y en esto, van apareciendo diferentes conflictos y retos, como la dificultad en cómo dar respuesta a todas las necesidades de aprendizaje, que son muchas. El tema de los límites, también es un gran reto personal y grupal. Una vez más se pone de manifiesto la necesidad de los procesos de transformación de las personas adultas para ir caminando hacia una comunidad educativa integradora.

Y es en esta mirada de trabajo personal y grupal, poniendo conciencia a que lo que le ocurre a uno, repercute en el resto, es donde aparece este tercer matiz de la educación estudiada: lo holístico, lo integrador. Nos encontramos frente a una educación que quiere integrar todos los fenómenos, como una comprensión del mundo en la cual existen varios niveles de realidad y todos están interrelacionados. Este componente también forma parte de ese nuevo paradigma complejo, en el cual pasamos del control al asombro, y se da una armonía entre mente, emociones y cuerpo. Por lo tanto, los aprendizajes se viven de manera integrada, son transdisciplinarios, todas las áreas están interrelacionadas, fusionadas. Para ello, el conocimiento se aborda de manera transversal, de manera orgánica y natural, ya que la mirada se coloca desde un lugar de que, así como en la vida, en la educación todo está integrado.

Recordamos, llegados a este punto, la educación holística propuesta por Miller (2004). Como comentábamos, se trata de una visión integral, holística del mundo, en la cual la experiencia humana y la naturaleza están interconectadas, por lo que es necesario abordar la educación, la vida, como un todo, y ya no de forma fragmentada. Traemos también el concepto de *educador holístico* que propone dicho autor, que es quien ha de buscar el equilibrio entre individualidad y responsabilidad social, estructura y libertad, espontaneidad y sabiduría espiritual, para responder a cada situación de aprendizaje en su inmediato presente. Cada estudiante único, en un escenario específico, en una cultura particular, en un punto concreto de la historia, debe ser atendido en ese momento preciso, y no acorde a un modelo predefinido, destinado a ser aplicado a todos los individuos en todas las situaciones de aprendizaje.

Las escuelas fundadas por Krishnamurti también se vinculan con este matiz holístico, pero, sobre todo, y más concretamente con el concepto de Educación Integradora propuesto por Claudio Naranjo, tal y como se relata en el capítulo segundo de nuestro estudio, bajo el paraguas de las pedagogías alternativas. Recordamos que Naranjo (2013) plantea una transformación en la educación y en la reeducación, proponiendo una educación que promueva la libre realización de nuestras potencialidades creativas y evolutivas, que permita la integración de los conocimientos, la integración intercultural, un equili-

brio entre teoría y práctica, una visión planetaria de las cosas, una atención tanto en el futuro como en el pasado y el presente. La Educación Integradora abarca la totalidad de la persona: cuerpo, emociones, intelecto y espíritu.

Es, por tanto, una educación que aspira a armonizar y equilibrar las partes intelectual, emocional e instintiva de la naturaleza del ser humano. Una educación que atiende de verdad al desarrollo humano. El autor afirma que este tipo de educación es “urgente para nuestra supervivencia colectiva” (Naranjo 2013, p. 506). Esta nueva manera de entender la agrupación del saber, integrada, holística, transdisciplinar, se propone reunir todas esas voces dispersas, como proyecto que intentaría abarcar la totalidad de la persona: cuerpo, emociones, intelecto y espíritu. Pero además de poder llamarse holística en el sentido de pretender educar a la persona entera, también será en otros aspectos como en la integración de los conocimientos, en la integración intercultural, en el equilibrio entre teoría y práctica, en la visión planetaria de las cosas, en el interés en colocar la atención tanto en el futuro como en el pasado y el presente.

Conceptos como la *permacultura*, la equidad entre los tres reinos: animal, humano y vegetal; con la conciencia de los ciclos y la naturaleza, con la conciencia alimenticia están directamente vinculados con nuestro matiz integrador. Y así como en la naturaleza hay ciclos, en la construcción de un proyecto educativo, también las hay, y sus protagonistas van madurando también a la par que el proyecto entre ellos es creado. Esta educación se convierte en una forma de vida, de relacionarse, que trasciende el espacio educativo en sí mismo. Aporta herramientas para la vida, para crecer de forma autónoma, y pone la conciencia en la parte sistémica: si una de las partes genera un movimiento, todo el sistema se mueve con él.

Y es en este dinamismo singular, en el que nos encontramos con la sensibilidad, la ecología y lo integrador en el día a día, donde también aparece el componente comunitario, que tal y como hemos visto en los resultados, es el que más dificultades y conflictos genera hoy en día en nuestra realidad estudiada. Esta educación comunitaria que se entiende como la construcción de grupo de afines, enfatizando todo lo que ocurre desde el punto de vista relacional, se crea con el desafío añadido de tener en cuenta al grupo como grupo y también a los individuos que lo forman, y entendiendo el conflicto como fuente de aprendizaje. La expresión de necesidades, los conflictos, la escucha, la comunicación auténtica, forman parte de este proceso de construcción complejo.

Experiencias referentes como *El Pesta*, *El León Dormido* o las *Bosque Escuelas* muestran también en su idiosincrasia este concepto tan complejo de educación comunitaria. Recordamos que “El Pesta” se caracterizó por la profunda implicación de las familias y la toma de decisiones de manera horizontal, trascendiendo las estructuras autoritarias. Se trató de una educación antiautoritaria y respetuosa con las estructuras mentales y emocionales propias de los niños y niñas, llegando a ser hoy día un referente no solo para personas interesadas en la Educación Libre en todo el mundo, sino

también para comunidades indígenas resistentes a adaptarse a las crecientes presiones del mundo globalizado.

Y en este momento traemos la experiencia de l'École Vitruve de París, que, si bien, en la actualidad es una escuela homologada e institucionalizada, vivió su proceso de implicación, activismo y deseo de una transformación social en el contexto en el que se encontraba: rue Vitruve de París en 1962. Se trató de una alternativa educativa focalizada en una "minoría histórica social", en la cual se dio un proceso de utilidad para la comunidad. Actualmente es una escuela diferente por los proyectos que allí desarrollan niños, niñas y personas adultas, en particular en lo que se refiere a los conceptos de "ciudadanía" y "autonomía".

La Xell también nombra esta idea de *comunidad* en el primero de los principios a través de los que define la "Educación Libre":

- La educación de la persona a través de la convivencialidad: Se entiende que la educación se articula sobre todo a través de la convivencia y las interacciones entre personas de cualquier edad. La primera necesidad humana es la necesidad del otro, la necesidad de ser amado y de amar. La construcción de relaciones humanas plenas es a la vez medio y finalidad de la acción educativa. Los saberes culturales son más que nada un vehículo para articular estas relaciones y no un fin en sí mismos.

Pero aunque este componente de educación comunitaria es compartido y reconocido en diferentes experiencias y plataformas relacionadas con la Educación Libre, donde el conflicto se vive como fuente de aprendizaje, sigue siendo un desafío en sí mismo, así como nos muestran los resultados de nuestra investigación. Aparecen multitud de conflictos derivados de roles desordenados; derivados de la idealización y dificultad que trae el consenso; derivados de las diferencias en torno al compromiso y la implicación, y lo que cada miembro entiende por ello. Conflictos que en gran parte de las ocasiones debilitan la ya frágil idiosincrasia de nuestra realidad estudiada.

Se convierte en un gran desafío poder tener en cuenta lo que cada persona aporta al grupo desde lo que es, caminando hacia el respeto de que también cada persona ha de encontrar su lugar desde una conexión personal ajustada. De ahí, se busca desde el individuo y desde el grupo un proceso de transformación, de dentro hacia fuera, de lo individual a la tribu, visibilizando la riqueza de esta exploración colectiva. Se busca un trabajo en equipo, unas relaciones horizontales y equilibradas, en las que cuando se alcanza la confianza en el grupo, se genera una cohesión y construcción.

Y visibilizando este reto comunitario, aprovechamos para desplegar los tres grandes desafíos de la sostenibilidad, que dan nombre y contenido a la tercera macro categoría de nuestros resultados, y que aportan la información más controvertida desde la comprensión de esta realidad estudiada. Hablamos desafíos como crisis, conflictos que empiezan a ser vistas como posibilidades de cambio.

El gran desafío económico, compartido en gran parte de las experiencias educativas que se ajustan a nuestra realidad, uno de los responsables de su fragilidad y desvanecimiento. Hace referencia a la cualidad que llevan intrínseca estos proyectos con su condición de autogestión en minoría, de precariedad conflictiva, vinculada a una necesidad de conservarse y reproducirse por sus propios medios y características, sin intervención o apoyo externo. Realidades que proyectan injusticia y al mismo tiempo la acogen por principios, pasión, deseo o vocación. Profesionales bien preparados, con un trabajo de autoconocimiento y conciencia, con una fuerte vocación por una crianza respetuosa y educación para la transformación, se encuentran con un sueldo muy por debajo de la media. Las personas protagonistas de cada experiencia educativa, sean acompañantes, sean familias, se encuentran sosteniendo el espacio, el día a día, y también la economía. Conflictos relacionados con desacuerdos en relación a todo lo que acompaña la generación de fondos, y que se vincula con principios desde el punto de vista ético, personal, social.

Recordamos que cada propuesta de Educación Libre es única ya que es creada por sus propios protagonistas, cuentan con aspectos comunes, algunas bases que muchos de ellos comparten. Y una de esas bases compartidas es precisamente este gran reto económico. Gribble (2015), hace una aportación a este concepto de la autogestión, cuando plantea que generalmente, la adopción de decisiones democráticas en las escuelas, se ha limitado a cuestiones menores, como el color de las paredes de un aula, o la organización de los materiales. Normalmente las decisiones tomadas por los niños, niñas y jóvenes suelen ser de orden consultivo, y no participativo ya que, las reglas de la escuela son decisiones que competen a personas adultas, algunas de ellas externas a la propia comunidad educativa. Para Gribble, esto supone un desprecio para los asuntos de los niños y niñas, quienes, cuando se les permite, toman con voz genuina decisiones consideradas y responsables.

Pero esta aportación de Gribble me parece algo controvertida, ya que precisamente este asunto de la autogestión es suficientemente complejo y desafiante como para colocarlo bajo la responsabilidad infantil. Pudiera ser abrirla a niños y niñas con una edad determinada, pre-adolescencia, adolescencia, por la creatividad que pueden generar sus aportes a la mejora de dicha causa, y así construir entre todos los protagonistas posibles soluciones a este entuerto que, a día de hoy, queda totalmente abierto y con poca luz al final del túnel.

Y junto a este desafío económico, el desafío legal, otra de las fuentes de la debilidad. Se genera un fuerte conflicto entre el cuestionamiento social, la dificultad de expansión, el derecho a reconocimiento, que se asocia a la propia controversia de ello en las voces de sus protagonistas. Abarca la construcción de esa dicotomía legal-alegal que emerge al salirse de la obligatoriedad de ese marco social y legal construido social y políticamente en el ámbito educativo. Y esa dicotomía es ampliamente compleja, delicada y con muchos

flecos abiertos, tantos como personas y experiencias pueden existir. Se da un deseo de apertura y al mismo tiempo grandes prejuicios al respecto, miedos, inseguridades, dudas. Lo que si se da con gran fuerza es un deseo de que esta realidad pueda empezar a ser vista y reconocida con otros ojos, con ojos de apertura y comprensión, con ojos de habilitación y confianza.

Y terminamos esta discusión con uno de los grandes desafíos, tal vez el más controvertido, paradójico y complejo. Se trata del desafío al que hemos etiquetado como elitismo. Hablamos de elitismo desde un lugar de minoría social. Una minoría social que se asocia sobre todo con un nivel cultural muy concreto, que conlleva una economía media/alta, o al menos una priorización de esta inversión económica como algo esencial en la vida de sus protagonistas. Pero a la vez que vemos esta cara del elitismo cultural que conllevaría un significado más elevado, más exclusivo, se esconde otro sentido que a priori parecería opuesto, pero que en este caso serían las dos caras de la misma moneda: el gueto. Gueto en el sentido de minoría social, de endogamia. Grupos ligeramente aislados de la sociedad establecida, con unos valores propios y concretos. Valores que les unifican como grupo de afines, y que al mismo tiempo les distancian del grosso de la sociedad, lo que al mismo tiempo puede generar por un lado preocupación, y por otro, necesidad.

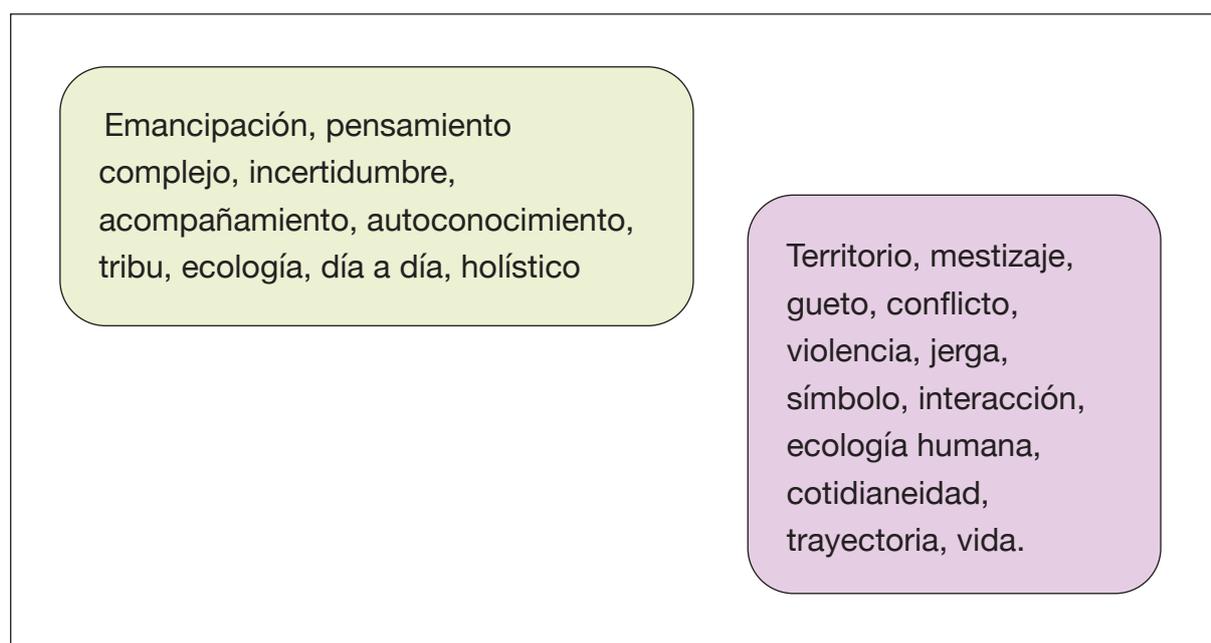
Hablamos de una dificultad relacionada con el grupo, como grupo y como parte de la sociedad al mismo tiempo. Tiene que ver con lo que genera esa parte crítica, rebelde, disconforme con el sistema, con una sociedad con la que el grupo no se siente parte, pero a la vez sigue siendo parte, lo que genera conflicto. Un conflicto que nace de esa mirada minoritaria hacia lo macro, que tiene algo de elitista, ya sea de clase o de origen, de capital cultural, y que a la vez lo critica. Conflictos relacionados también con los dogmas, con los etiquetajes en una u otra ideología.

El juego de las analogías que propicia la reflexión nos lleva, tras los desafíos, a repensar otras situaciones que, desde la historia de la ciencia, nos animan a confiar en el potencial de cambio que tiene el conocimiento, científico-social y educativo en nuestro caso. Al plantear las teorías de referencia al inicio de este estudio, aludíamos a la Escuela de Chicago que, ahora desde la perspectiva de la discusión de resultados, retomamos con una lectura entre líneas. Y la primera cuestión concomitante es la ruptura, el cambio y la transformación para el bien de la persona que encontramos en la trastienda de la Escuela de Chicago: de una investigación *macro*- (en este caso sociológica) que enmascara la realidad bajo un fenómeno tan globalizado (generalización), como inexistente (la paradoja de la media estadística, por ejemplo), la Escuela de Chicago inicia una lectura *micro*- del detalle, de la comunidad, del caso. Es cierto que en la fundamentación metodológica del estudio de caso se hizo a esta cuestión suficientes referencias, pero en la discusión aparecen nuevas lecturas e interpretaciones. La Escuela de Chicago, más allá del progreso en la sociología, aporta unos saberes que

propician la acción y, en consecuencia, promueven la emancipación de las personas. Los datos, igualmente calificados y calificables de sociológicos, que ofrecen los observatorios sobre infinidad de temáticas, o los respectivos centros de investigaciones sociológicas (con las periódicas encuestas de opinión, por ejemplo) resultan estériles para la acción, socio-educativa en nuestro caso, pues determinan los posibles efectos, sin remisión. Recuérdense por ejemplo, las múltiples apelaciones actuales (siglo XXI) a las teorías de la reproducción social a partir de estructuras sociales derivadas de la revolución industrial del siglo XIX. Si en Chicago, con sus guetos y violencia, fruto y consecuencia de esa misma industrialización, el foco de estudio se hubiera mantenido en la constatación de una reproducción en grueso, el beneficio para los futuros emigrantes hubiera sido inexistente. Por el contrario, un estudio de las jergas, de la comunicación, del por qué del aferrarse cada cultura a su gueto correspondiente, de la implicación, permitió la acción y favoreció –ojalá– la humanización de determinadas situaciones análogas. La educación también aprende a transformarse y transformar a las personas, a emanciparse incluso del propio sistema establecido a través de los saberes científico-sociales. Y en este sentido, la aportación de la Escuela de Chicago –como decíamos, entre líneas– nos apoya en una intención educativa transformadora a través de los saberes emergentes de la investigación.

En la figura 14, de manera desordenada, se visualizan algunas coincidencias terminológico-conceptuales entre la Escuela de Chicago, y los emergentes de esta investigación expuestos a lo largo de esta discusión de resultados.

FIGURA 14. **Coincidencias terminológico-conceptuales entre la Escuela de Chicago y los emergentes de esta investigación**



En concreto, concluiremos con el esbozo de cinco cuestiones de esta investigación, deudoras de la Escuela de Chicago:

- a) El apego al territorio, al entorno, al contexto, al caso, indagando sobre las minorías, mestizajes, conflictos, violencias (simbólicas o no).
- b) La querencia hacia la ecología, Ecología Humana para la Escuela sociológica de Chicago que la inició; y las consecuencias emergentes de una posición holística, comprometida y rupturista en y con el día a día (recuérdese a Goffman (1993), con *La presentación de la persona en la vida cotidiana*).
- c) El consiguiente desarrollo de un conocimiento necesario para comprender, con el estudio de las jergas, las interacciones, las culturas (la puesta en valor del mestizaje, por ejemplo).
- d) La confluencia de todos los componentes en las historias de vida (*El campesinado polaco en Europa y en América* (Thomas y Znaniecki, 2004)), recoge, con todas las credenciales, las nuevas evidencias científicas).
- e) Y, protagonista en nuestro caso: una actitud de la persona investigadora en el acompañamiento de la persona investigada (recuérdense los estudios derivados sobre las jergas carcelarias, por ejemplo).

## CAPÍTULO 9

### Conclusiones y prospectiva

*“Una sociedad enferma requiere una educación sanadora, y sanar no es algo separable de la transformación, pues la metamorfosis es intrínseca a la naturaleza humana. Solo que hoy somos algo así como un mundo de gusanos que no saben nada de las mariposas ni de la existencia de la metamorfosis. Y si no tenemos la oportunidad de evolucionar, se debe en gran parte a que hemos desarrollado una cultura que la impide”. (Claudio Naranjo)*

#### 9.1. Conclusiones

La exposición de las conclusiones de este estudio de investigación se ha realizado a partir de los objetivos planteados al inicio del proceso, teniendo en cuenta los resultados obtenidos.

#### ***Comprender las dinámicas evolutivas de esas realidades desde el punto de vista de las vivencias de sus protagonistas***

Los resultados nos revelan que esta educación apunta hacia un desarrollo evolutivo basado en la conciencia de sí, en la conexión con las propias necesidades y en la autonomía. El término más ajustado es la emancipación, tanto en los niños y niñas como en las personas adultas protagonistas que crean y re crean esta realidad educativa. Así lo muestra la primera de las categorías obtenidas *emancipación personal*, cuyas subcategorías le llenan de significado: transformación, autoconocimiento, complejidad e incertidumbre. Haremos referencia más detenidamente cuando abordemos el segundo objetivo de nuestra investigación.

El estudio basado en las vivencias de los protagonistas estudiados nos aporta una comprensión bastante profunda de sus dinámicas evolutivas. Si nos centramos en el desarrollo de los niños y niñas sumergidos en esta realidad estudiada, vemos que son participantes de las *cuatro educaciones* que dan sentido a la categoría del *dinamismo*

*singular*: Al formar parte de esta educación sensible, los niños y las niñas se van desarrollando desde un lugar de protagonismo frente a su propio aprendizaje, pudiendo ser fieles a su motor interno que activa sus propias motivaciones, lo que mantiene la curiosidad. Todo ello ajustado a sus momentos evolutivos, ya que hablamos de un espacio donde las personas responsables conocen las necesidades de cada etapa de desarrollo. Son acompañados hacia una libertad de movimiento y de elección, desde un lugar responsable, lo que habilita la autonomía y la creatividad. Los niños y niñas aprenden a crecer respetando sus propias necesidades y deseos, sus cuerpos, sus límites, para poder así conocer y respetar a las demás personas.

La *educación ecológica* aporta en el desarrollo de los niños y niñas una mirada de conciencia en su forma de relacionarse y vincularse, así como un trabajo hacia ello en las personas adultas. Los niños y niñas son acompañados también para desarrollarse a través de unos vínculos fuertes, amorosos y de confianza, lo que les aporta la posibilidad de mostrar sus emociones, necesidades y miedos, siendo acogidos y tenidos en cuenta. Para ello, los adultos protagonistas de esta realidad también son acompañados en ese trabajo de conciencia sobre sí, ya que el vínculo entre ellos y sus hijos e hijas repercute en el desarrollo infantil, poniéndose de manifiesto nuevamente este proceso de autococonocimiento y transformación que se va dando en las personas adultas.

La *educación holística* repercute en los niños y niñas a través de una manera diferente de enfrentarse ante el conocimiento y el aprendizaje. Al entender el conocimiento desde un lugar transdisciplinar, ya no aprenden por asignaturas o disciplinas, sino de manera integrada, acogiendo el aprendizaje de forma transversal, orgánica y natural, a través del juego y de las experiencias de vida, en contacto con la naturaleza y con los ciclos. En este caso se sigue dando en las personas adultas también una transformación constante en cuanto a la manera de abordar los aprendizajes en los niños y en las niñas, y también en el propio proceso del grupo, que está vivo y en constante movimiento. Así como se expone en los resultados, esta educación se convierte en una forma de vida, de relacionarse, que trasciende el espacio educativo en sí mismo. Aporta herramientas para la vida, para crecer de forma autónoma, y pone la conciencia en la parte sistémica: si una de las partes genera un movimiento, todo el sistema se mueve con él.

Y al tratarse también de una *educación comunitaria*, la mirada puesta en el grupo, la manera de resolver el conflicto como fuente de aprendizaje, el trabajo en equipo mirando también a cada individuo de forma única, la generación de una confianza auténtica en el grupo..., todo ello repercute en el desarrollo de todos los protagonistas, tanto de niños y niñas como de personas adultas.

La integración de estas “cuatro educaciones”, que se interrelacionan al mismo tiempo entre ellas, da como resultado este modelo educativo, en el amplio sentido de la palabra, que como hemos comentado ya en varias ocasiones a lo largo de esta investigación, da razón de ser a la creación y re creación de las dinámicas evolutivas.

### ***Conocer el potencial de la educación libre para la emancipación del ser humano***

Hemos podido estudiar y comprender a lo largo de estos años de investigación, que esta realidad educativa habilita potencialmente un proceso de emancipación en las personas que forman parte de ella. Emancipación entendida como la conciencia del ser, como la transformación de un proceso de dependencia hacia los mecanismos dados o impuestos, a otro de diálogo hacia la autonomía. Conciencia a través de la cual el individuo puede capacitarse y empoderarse, caminar en búsqueda del ser auténtico, hacia un destino único y propio.

Pero el hecho de que sea una realidad habilitadora de ello, ofrezca ese camino de autoconocimiento, crecimiento y transformación, no implica necesariamente que eso vaya a darse así, ya que involucra una constancia, compromiso e implicación de cada una de las personas que la forman de manera individual, y también de cada grupo de forma más comunitaria. Y dicho compromiso a su vez genera grandes dificultades que provienen de la misma incertidumbre que forma parte del proceso de este cambio de paradigma, de la creación de nuevas realidades bajo estructuras no creadas, y de una vivencia auténtica de los conflictos como fuente de aprendizaje, entendiendo que éstos forman parte de la vida.

Las implicaciones en este sentido están relacionadas con un compromiso a varios niveles. Fundamentalmente un compromiso, de autoconocimiento y transformación, de dejarse acompañar en los procesos de conciencia sobre las propias dificultades que se mueven en la crianza, en la pareja y en el desarrollo personal. Un compromiso que va habilitando poco a poco ese concepto holístico e integrador para que el desarrollo de los niños y niñas pueda darse desde esa conciencia y desarrollo de todas las áreas del ser: mental, emocional, instintiva y espiritual.

Este compromiso también implica un proceso de ubicación ajustada en los roles grupales, e ir abordando el conflicto como parte de la vida y como fuente de aprendizaje. Es muy común, tal y como se expone en los resultados, que aparezcan conflictos derivados de roles desordenados; derivados de la idealización y dificultad que trae el consenso; derivados de las diferencias en torno al compromiso y la implicación, y lo que cada miembro entiende por ello.

Al fin y al cabo, se trata de un compromiso real y maduro, un compromiso que nace de la fuerte creencia de que esta educación tiene sentido para el desarrollo de los niños y niñas que forman parte de ella, para la transformación hacia la conciencia y sanación de dificultades de los adultos protagonistas, y para la mejora de la sociedad y mundo en el que vivimos.

Por otro lado, también existe una implicación cultural y económica. Implicación cultural en cuanto a que las personas que forman parte de esta realidad son personas con

un nivel cultural de base que les aporta ciertos cuestionamientos y críticas con el sistema establecido, por lo que pueden abrirse a nuevas maneras, experiencias y posibilidades. Al mismo tiempo, un capital económico que les permita priorizar y hacer frente a las cuotas económicas, así como buscar nuevas maneras de autogestión para seguir manteniendo y creando esta realidad.

### ***Indagar en las contradicciones, las debilidades que estas pedagogías manifiestan, como áreas de mejora***

Nuestro estudio nos revela grandes contradicciones, así lo indica la tercera macro categoría de nuestro estudio “desafíos de la sostenibilidad”.

Esta realidad, al ser viva, creada y re-creada constantemente, en cambio y transformación, es dada a la emergencia de conflictos, de retos y desafíos, a varios niveles. Por ello, debe haber una conciencia clara hacia esa mirada de entender el conflicto como fuente de aprendizaje, porque en caso contrario, puede ser uno de los aspectos más debilitadores de estas realidades. Los protagonistas pueden vivir los procesos como desafíos constantes. Desafíos que engloban, tal y como se muestra en los resultados conflictos con la parte social, con la identidad en el marco de la sociedad, vinculados con un elitismo cultural, con la exclusividad por un lado y el gueto por otro. Conflictos que abarcan la parte endogámica y minoritaria que se genera en estos grupos, ligeramente aislados de la sociedad, con unos valores propios que ellos mismos colocan desde un distanciamiento con el grosso de la sociedad, que genera preocupación a la vez de necesidad. Conflictos relacionados también con los dogmas, con los etiquetajes en una u otra ideología.

Además, la vivencia en estas realidades trae consigo vivencias relacionadas con propias dificultades del grupo como grupo, los conflictos entre adultos, conflictos en cuanto a cómo encarar la crianza, contradicciones y diferencias internas dentro de un mismo proyecto. Todo ello debilita todavía más estas realidades, que ya encuentran además en un lugar de crítica externa, crítica que nace del desconocimiento, los prejuicios y cuestionamientos sociales.

Asimismo, nos encontramos con los grandes desafíos relacionados con la economía y la legalización. La dificultad relacionada con la autogestión económica en estas experiencias se materializa en una fuerte precariedad, que desemboca en grandes conflictos: acompañantes mejor preparados, con una mayor conciencia y un trabajo más concreto, y un sueldo muy por debajo de la media. Conflictos relacionados con el grupo: dificultades grupales a la hora de encontrar acuerdos con aspectos relacionados con la economía, como por ejemplo concretar las actividades de auto-gestión según las importancias de cada uno. También conflictos en relación con la sobresaturación: las personas que sostienen los espacios sostienen también la economía.

Se evidencia una necesidad de compartir recursos, que acarrea grandes prejuicios con el tema económico, y una gran necesidad de creatividad a la hora de buscar la manera de conseguir fondos, contando también con la experiencia previa autogestionada de los protagonistas. Impartir formación, generar talleres y actividades con un triple objetivo de difusión, efecto contagio y económico se convierte en una posibilidad común para estas experiencias educativas.

En cuanto al desafío legal, vemos que los conflictos relacionados con la homologación surgen desde un deseo de apertura de estas experiencias a más personas, deseo que lidia, al mismo tiempo, con los prejuicios por parte de los protagonistas al respecto. Se perciben miedos vinculados con el tema de la no legalidad y la escolarización obligatoria.

Y al mismo tiempo, cuando se da ese fuerte compromiso con la creencia de que estas realidades son posibles y necesarias, se da una vivencia e interpretación por parte de los protagonistas de gran motivación y con un fuerte desafío hacia la continuidad, el crecimiento y la expansión. Los resultados muestran que se da una fuerte necesidad de experimentar nuevas maneras, crear nuevas estructuras, transformando las anteriores ya conocidas. Se crean redes, comunidades. En muchos casos el grupo se convierte en un área importante de la vida, en la que las personas afines se juntan, se generan familias elegidas, tribu. Se generan nuevas realidades en las que cada proyecto se crea en sí mismo, con todos los desafíos y dificultades, es único y va definiendo sus importancias.

***Estudiar las posibilidades de transferencia de estas realidades al sistema educativo, así como a las diferentes coyunturas formativas propias de la educación formal, no-formal e informal***

Se trata de un objetivo controvertido, ya que está muy relacionado con los desafíos mencionados en párrafos anteriores. Los resultados nos dejan ver que esta realidad educativa podría ser muy interesante para el grosso de la sociedad, en la medida en que se quisiera caminar hacia un lugar más consciente donde habitar, en el que las personas se relacionen bajo valores más humanos, desde una libertad responsable, autonomía y respeto de sí, de las otras personas y del mundo del que somos parte. Una sociedad más consciente, ajustada, responsable y madura.

Pero esto es un tema que se opone a los actuales valores de la sociedad capitalista y sistema que nos impera, por lo que sigue estando en las personas que creen en dicha transformación, que esta transferencia pueda darse. Hemos podido ver a lo largo de estos años que también existen experiencias que, a través de un empeño y una motivación por sembrar precedente, y de un juego de forcejeo con las leyes y el Gobierno, han conseguido la homologación. Legalizar ayuda a que se pueda ir cambiando el foco en cuanto a estas experiencias educativas, y puedan empezar a ser vistas con otros ojos.

Lo que si que hemos visto es que estas realidades pueden ser transferibles, siempre bajo la lógica que marca el sentido y la base de nuestro estudio: que cada realidad es única, singular e irreplicable, ya que la crean sus propios protagonistas, que a su vez son únicos, singulares e irreplicables. Teniendo esa lógica de base clara, si que pueden darse constantes transferibles, constantes que pueden ser extraídas de nuestras categorías, relacionadas con la manera en la que se construyen y se mantienen estas realidades educativas: la emancipación personal, el dinamismo singular, y los grandes desafíos para la sostenibilidad.

### ***Analizar la utilidad que los saberes teóricos, prácticos y metodológicos puedan tener para las personas participantes en la investigación***

Diremos que, en nuestro caso, los relatos de vida nos han aportado el conocimiento que nos ha permitido comprender la realidad objeto de estudio a través de las vivencias de sus protagonistas. Tal y como se explica en el capítulo correspondiente a los aspectos metodológicos, en nuestro caso, la observación participante y las notas de campo se han empleado para hacer una interpretación más ajustada del discurso de los protagonistas en sus relatos. Nuestro interés se focalizaba en completar el conocimiento que teníamos de esa realidad observada a través del conocimiento vivenciado de los demás, conocer y comprender cómo viven desde su mirada y experiencia el día a día, aunque cada día sea diferente.

Haber realizado relatos de vida en distintos escenarios geográficos y culturales, ha aportado mucha riqueza a la hora de comprender de manera más profunda la realidad estudiada. Es una realidad compartida en dos escenarios geográficos y culturales, con pequeños matices que tienen que ver con la idiosincrasia de cada lugar, pero que no afectan al sentido y significado que aporta la información más relevante de nuestros resultados. Como se ha visto a lo largo del estudio y en los resultados, las macro-categorías y categorías son compartidas por referencias de los relatos de vida de ambos contextos, y en muchas ocasiones las vivencias de los protagonistas son homólogas.

En nuestro caso en concreto, estas coincidencias, esta realidad compartida en escenarios de dos países y continentes diferentes, aunque con una historia cultural similar común, nos dirige hacia una mayor coherencia y credibilidad en la comprensión de nuestra realidad estudiada, aportando a su vez mayor profundidad y solidez a los resultados obtenidos.

Pero esta estricta interpretación de la utilidad metodológica, así interpretada, con resultar importante y decisiva queda en el ámbito de la investigación y en el aprendizaje de la propia investigadora. Sin embargo, y aquí las evidencias son menores, pero sí lo son las vivencias compartidas con las personas investigadas, existe una utilidad metodológica transversal: al escuchar la voz de las personas investigadas, son éstas -al escucharse- las primeras en tomar conciencia de las vivencias narradas, del sentido de sus acciones, de su existencia en definitiva... resultando éste, el del conocerse a sí mismas, el primer

paso hacia la transformación y la emancipación a través del saber. Se trata de una metodología que por activa y emergente, facilita un tipo de comunicación concienciadora de las situaciones. Refleja una actitud de la investigadora que *acompaña* a las personas en la senda de la liberación con razones mostradas y evidenciadas desde el propio saber científico, uno más, pero relevante y de impacto ante la infantilización dominante que el pensamiento único y políticamente correcto supone para la Humanidad.

Y es con este concepto de *acompañar* con el que cerramos las conclusiones de este estudio de investigación, dándole valor al arte que en sí conlleva el término, frente al comúnmente entendido como *educar*. Partimos de que este cambio de foco en relación a la mirada entre una persona que acompaña hacia otra acompañada, de forma homóloga más conocida como educador versus educando, puede ser extrapolable también no solo al sistema educativo, si no a la vida misma. Uno de los significados que la RAE aporta sobre *acompañar* es “existir junto a otra, o simultáneamente con ella”. En este sentido, podríamos decir que si confiamos en que un niño o niña que aprende (o persona que aprende) tiene toda la motivación y capacidades para ello, si le ofrecemos un entorno rico y adaptado a sus necesidades evolutivas (en el amplio sentido, teniendo en cuenta por lo tanto sus necesidades vitales, emocionales, intelectuales, sociales y espirituales en cada etapa de su desarrollo), la persona que acompaña se convierte en una figura de sostén y seguridad que camina y existe al lado de la otra. Y es aquí donde aparece ese *arte* previamente mencionado. Por que simplemente acompañar dejando que la otra persona sea es profundamente complicado, ya que siempre que se da una relación entre dos seres humanos, aparecen proyecciones, interferencias, mandatos, límites desajustados (desde la autoridad a la no claridad), refuerzos con más o menos intención y/ carga.... Y es aquí donde aparece la importancia crucial de que la persona que acompaña tome conciencia sobre sí: sus dificultades, sus miedos, sus mecanismos aprendidos, sus virtudes, sus neuras... Y es en este camino de la conciencia y el des-aprendizaje hacia la autenticidad donde podría empezar a darse un acompañamiento más real. Acompañamiento desde una actitud basada en la confianza y el respeto a la singularidad y al propio ritmo de aprendizaje de cada niño/a, para que puedan desplegar su potencial interno y desarrollarse como seres humanos auténticos, conscientes, responsables de sí mismos/as y de sus acciones en el mundo.

Concluimos, por lo tanto, con el firme convencimiento de que la Educación ha de estar enraizada en una visión amplia e integradora para que pueda nutrir, desde la experiencia, un sentido profundo de interdependencia entre todas las formas de vida, y así fomentar un sentido de responsabilidad hacia uno mismo, hacia los demás y hacia el planeta. Los niños y las niñas necesitan algo más que la familia y la escuela; necesitan que la familia y la escuela estén conectadas y se apoyen en su propósito más noble y común: estar al cuidado de ellos/as. Y para ello, es necesaria la creación de espacios de encuentro que fomenten el cultivo del mundo interior de las personas adultas para que podamos desarrollar una mayor comprensión hacia el misterio del desarrollo humano

que nos permita “acompañar” al crecimiento de los niños y las niñas de una forma lo más amorosa y respetuosa posible.

## 9.2. Prospectiva

Cerramos este estudio de investigación basado en las vivencias y experiencias de nuestros protagonistas, con una descripción relacionada con las fortalezas y las debilidades del mismo, las luces y las sombras, la virtud y la oscuridad. A ello le sumamos una mirada previsorá en relación a las situaciones que podrían derivarse, de manera factible o utópica, de las influencias que este fenómeno educativo y social estudiado aportan a la evolución del mundo.

### ***Apuntes para una valoración***

Como aspectos virtuosos diremos que ha sido una investigación con un intenso proceso de triangulación a distintos niveles, lo que aporta una fuerte credibilidad de nuestros resultados, validez y utilidad para las Ciencias Sociales y para la Educación. En este sentido, se abre una línea de investigación que nos permite seguir indagando en esta realidad tan minoritaria y frágil todavía. Además, la metodología ha sido una gran fortaleza, lo que nos avala este diseño y nos permite continuar avanzando en estas propuestas educativas.

Por otro lado, continuaremos nuestro balance con las áreas mejorables, con algunos asuntos que quedan pendientes o que haríamos de otra manera si volviéramos a iniciar un estudio de investigación. Aspectos relacionados con el análisis llevado a cabo, el tipo de enfoque, el rol de la investigadora, las voces recogidas.

Al análisis categorial que se ha llevado a cabo, que ha sido de gran minuciosidad, se le podría haber añadido un análisis narrativo más completo, ya no solo del contenido, sino también de aspectos que tuvieran que ver más con el relato, formas de comunicar, maneras de expresarse, silencios, etc. El hecho de haber llevado a cabo un estudio en diferentes contextos culturales añadía dificultades que excedían las posibilidades, por ello se decidió llevar a cabo el análisis tan profundo de contenido. El análisis narrativo queda pendiente para futuras ampliaciones de la investigación. Por otro lado, el enfoque de nuestro estudio ha sido un enfoque a nivel macro. Se ha cubierto ampliamente el fenómeno (y así nos lo devuelven las voces implicadas), y se ha quedado por hacer un análisis más micro, de fenómenos más concretos, profundizando en ellos.

El rol de la investigadora ha sido algo conflictivo. Ha sido un rol de gran implicación en la realidad estudiada, tanto a nivel personal como profesional. Esto ha aportado grandes ventajas para todo el proceso de investigación: cercanía, utilidad, conocimiento de casos y personas protagonistas... pero también ha supuesto ciertas limitaciones, a nivel sobre todo relacional y rítmico, ya que todos los acontecimientos acaecidos en estos años

relacionados con la propia biografía han ido marcando el transcurso de la investigación. Es por eso por lo que en todo el proceso han cobrado una relevancia importante las figuras externas, en este caso los directores de la tesis, quienes han ido aportando de manera constante una mirada más distanciada, lo que ha ido enriqueciendo la investigación y solventando este conflicto relacionado con la fuerte implicación de la investigadora con la realidad estudiada. Añadir en estos términos, que la vivencia que se da en estos diseños de investigación requiere mucho más esfuerzo y compromiso personal tanto con la realidad estudiada como con las personas, lo que puede generar cierto cansancio y desgaste.

En cuanto a las voces de los protagonistas, vemos que no han estado igualmente recogidas. Si bien se han tenido en cuenta diferentes roles en diferentes contextos (madres, padres, acompañantes, personas externas como abuelas o tías, tanto en España como en Argentina), las voces infantiles han sido mucho más escasas. Es por ello que este tema inspira para una próxima investigación.

### ***Apuntes para la investigación***

Con este estudio se abre, tal y como se ha comentado previamente, una línea de investigación que siga profundizando en esta realidad tan desconocida, minoritaria y frágil. Al mismo tiempo, deja abierta la posibilidad de seguir ahondando en los datos recabados, que, dada su riqueza, permiten seguir llevando a cabo otros análisis, más narrativos. Análisis que ofrezcan una mirada más micro, profundizando en fenómenos más concretos.

Sugerimos una investigación relacionada con el desarrollo de la infancia en estos espacios, poniendo el foco en el crecimiento evolutivo en las diferentes áreas emocional, cognitiva, corporal y espiritual, a través del juego y de las dinámicas relacionales que entre ellos y ellas se generan.

### ***Apuntes para la acción***

Dicho esto, nos disponemos a plantear algunas propuestas o invitaciones a nivel pedagógico, sugerencias para la transformación del sentido actual de las múltiples estructuras educativas actuales, de formación informal, no-formal, o formal e institucional, en una educación holística y cuestionadora de la persona a lo largo de su vida.

En relación a la educación alternativa, y más concretamente a la educación libre, los resultados de esta investigación nos traen grandes pistas para seguir mejorando las experiencias hacia una mayor solidez y estabilidad. Los tres grandes desafíos que nos muestran los resultados nos abren un claro camino por el que transitar en el cual colocar la mirada. Encontrar más espacios de encuentro para ir viendo, poniendo palabras y sanando las dificultades a nivel relacional entre adultos, así como se acompaña a los niños y a las niñas en el día a día. Seguir construyendo desde la creatividad fórmulas de

autogestión que puedan seguir manteniendo una alternativa que tal vez un día, por su fuerza y solidez, pueda dejar de serlo.

Por otro lado, los resultados que ofrece este estudio pueden aportar mucha riqueza para un camino de transformación del sistema educativo hegemónico. Es obvio que en la actualidad éste no está preparado para asumir los compromisos que esta alternativa requiere para poder brotar y crecer, pero sí que podría predisponerse para ir flexibilizando algunos de sus principios y así ir caminando hacia la humanización de los centros y las aulas. Del mismo modo que la organización del sistema educativo y el currículum puede nutrir son su estructura a las escuelitas libres, precarias, minoritarias y delicadas, la naturaleza humana, viva, salvaje, flexible y abierta de las escuelas libres puede alimentar del mismo modo la idiosincrasia de un sistema deshumanizado en el que, paradójicamente, se desarrollan la mayor parte de los niños y niñas, llenos de vida, de nuestro planeta. Trabajo personal y autoconocimiento por parte del profesorado sería un área por la que empezar, bajo esa mirada de responsabilidad en el acompañamiento de la infancia. Ratios más bajas, de manera que pudiera darse un vínculo más cercano entre todos sus protagonistas, apuntando hacia ese acompañamiento personal, respetuoso y emocional. Apertura de las aulas a espacios más abiertos, naturales; relaciones interedades (así como ya se da en la escuela rural unitaria). En definitiva, una mirada crítica de apertura a la conciencia del mundo que creamos en nuestro día a día, y en el que habitarán nuestras futuras generaciones. Una reeducación, recuperando el término que propone Claudio Naranjo, para un mundo que pide a gritos ser un entorno más amable, más humano. Hacernos responsables de ello, como miembros y como co-creadores desde las aulas de niños y niñas en el más puro desarrollo.

A los profesores y profesoras, y de más miembros de los claustros les diría que se cuiden, y que, desde ese cuidado y mirada dentro de sí, más sensible y amorosa, más conectada con las necesidades reales del ser, pudieran ver a las personas con las que comparten su día a día, pudiéndose abrir también al cuidado auténtico. Seguramente verían que para que eso pudiera darse de forma tranquila y armónica, haría falta una gran transformación del sistema educativo a unos cuantos niveles. A las personas orientadoras, que por su naturaleza pueden tener esa mirada a un nivel más amplio del desarrollo de la persona a lo largo de la vida, les propondría que su foco se pudiera mantener en un trabajo relacionado con la conexión real de los niños, niñas y jóvenes de nuestras aulas, con sus necesidades y autonomía, con sus virtudes y con sus dificultades, sus luces y sombras, potenciales y carencias. Posiblemente esto sea la causa de los mayores sufrimientos de nuestra existencia, vivir conociendo parte de ellos podría ser un apoyo para la emancipación. Les invitaría a un trabajo a un nivel, quizás, más terapéutico en el cual pudieran acompañar a estas personas en crecimiento a una mayor conexión con el ser.

A las familias que deciden tener hijos y criarles en este siglo que habitamos les pediría que pusieran conciencia antes de llevar a cabo esta aventura simplemente por

que es “lo que hay que hacer”. Criar desde un lugar consciente supone parar y reflexionar sobre una responsabilidad ya no solo en el desarrollo de otro ser, sino en el propio proceso personal, que repercute directamente en el anterior. Supone una dedicación y entrega, podríamos decir, casi vocacional. Los niños y niñas desde que nacen necesitan de una mirada adulta, responsable, amorosa, que les permita crecer y desarrollarse pudiendo cultivar sus potenciales, desarrollando todas sus áreas del ser. Y en este proceso es esencial poder poner la mirada en el cuidado e importancia del vínculo, en generar relaciones satisfactorias, y en una constante revisión de la persona adulta para poder acompañar a sus criaturas desde un lugar más auténtico, humilde y conectado con su naturaleza compleja.

Y tal vez, desde ahí, a raíz de estos movimientos, si los responsables de la educación a nivel político pudieran también mirarse hacia dentro, con ese cuidado y conexión, con este trabajo personal y autoconocimiento, mirar a sus familias, al lugar que habitan, podría ser posible un cambio, tal vez utópico, una transformación del sistema que pudiera llevarnos a la máxima que Claudio Naranjo nos trae “Cambiar la Educación para cambiar el Mundo”. Y como la utopía nos ayuda a caminar, ya que conforme nos acercamos a ella, ella se aleja, seguiremos caminando hacia esa pedagogía emancipadora, en la cual cada ser pueda desarrollarse en su plenitud; en la cual nos acompañemos (y auto acompañemos) con amor y respeto; en la cual pasemos de la queja a la creatividad para hacer frente a los retos que la vida nos trae; en la cual estemos en contacto con lo natural, con lo primigenio, con la tierra, con lo esencial; en la cual se de un crecimiento de la persona, del grupo y de la sociedad hacia un mayor nivel de compromiso y responsabilidad con el planeta y sus habitantes; en la cual poco a poco se transforme este mundo en el que vivimos en un lugar amable, nutritivo y esperanzador donde habitar.

### ***Para continuar...***

Y poniendo el foco en el porvenir de la investigadora y en este campo de investigación, apostamos por una continuidad en la línea, concretando el fenómeno hacia un nivel evolutivo, educativo y relacional. Ahondar cómo es la repercusión en el desarrollo de las personas que crecen y se desarrollan en estas propuestas educativas, tanto a nivel de crecimiento infantil como a nivel de crecimiento familiar. Todo ello redundará ya no sólo en una utilidad social, educativa, formativa, sino también encaminada a la propia acción profesional de la investigadora, que a partir de estos resultados ya cuenta con un pensamiento más sólido y fundamentado, dejando atrás las meras intuiciones. Y este pensamiento fundamentado avala la mejora de estas propuestas educativas, incluso la creación (que ya se está dando) de nuevas más fuertes, enraizadas y maduras.



## IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- Asociación El Bosque (2017). *PEC El Bosque*. Recuperado de: <https://ludus.org.es/es/semillas>
- Ardoino, J. (1991). El análisis multirreferencial. En *Sciences de L'education, sciences majeures*. <https://bit.ly/3c0j25b>
- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation : problématiques et notions en devenir*. Presses Universitaires de France.
- Arraiz, A. (2013). *Metodología cualitativa vertebrada desde la interacción I*. [Apuntes no publicados]. Máster de Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales, Universidad de Zaragoza.
- Arraiz, A. y Sabirón, F. (2012). *Orientación para el aprendizaje a lo largo de la vida: modelos y tendencias*. Pressas de la Universidad de Zaragoza.
- Arraiz, A., Sabirón, F., y Ballesteros, B. (2019). Investigación a través de historias de vida. En Ballesteros, B (UNED), *Investigación social desde la práctica educativa* (pp.161-220). Universidad Nacional de Educación a distancia
- Bardadas, A, J. (Junio de 2012). *Cómo se desarrolla la libertad en las Aulas Montessori, según las etapas evolutivas y las características psicológicas*. [Presentación Congreso]. VII Congreso de Filosofía de la Educación. CCE.
- Bellido, R. R. (2017). De Yásnaia Poliana a Castro del Río. Apuntes de escuelas libertarias. *e-CO: Revista digital de educación y formación del profesorado*, (14), 430-449.
- Berbegal, A. (2010). Inside the companionship for minors: troubles and weaknesses of an ethnographic approach to Deviance and Education, in Richards, L. (coord.). *Handling Qualitative Data: A Practical Guide (2nd edition)*. London, Sage.
- Berbegal, A. (2015). *Diario de campo de una intervención con menores*. <https://personal.unizar.es/aberbegal/wp-content/uploads/2015/08/diario-de-campo-version-web.pdf>
- Berger, P.L. y Luckman, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Bellaterra.
- Berthelot, J.M. (1996). *Les vertus de l'incertitude*. Presses Universitaires de France.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico*. Perspectiva y método. Hora.

- Bruncher, P. (2017). *Bosquescuela. Guía para la educación infantil al aire libre*. Rodeno.
- Bryman, A.E. y Burgess, R.G. (1994). *Analyzing Qualitative Data*. Sage.
- Carlgren, F. (2018). *Una educación hacia la libertad : la pedagogía de Rudolf Steiner : informes del Movimiento Internacional de las Escuelas Waldorf*. Editorial Rudolf Steiner.
- Carreño, M., Colmenar, C., Egido, I. y Sanz, F. (2002). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Síntesis Educación.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6.ª ed). Routledge.
- Contreras Domingo, J (2004). Una educación diferente. *Cuadernos de Pedagogía*, (341), 2-17.
- Coulon, A. (1988). *La etnometodología*. Cátedra.
- Cousinet, R. (1972). *La Escuela Nueva* (2ª ed). Luis Miracle.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks. Sage.
- Dewey, J. (1978). *Democracia y Educación*. Losada. (Trabajo original publicado ca. 1916)
- Doín, G. (2013). Pedagogías Alternativas: problemáticas comunes y desafíos. *Panorama*, (10), 12-25.
- Domínguez Vela, I (2014). *La educación alternativa: el caso de "La Escuelita"*. (Trabajo fin de Master). <https://zaguan.unizar.es/record/16608/files/TAZ-TFM-2014-642.pdf>
- Ferrer i Guardia, F. (1976). *La Escuela Moderna*. Jucar. (Trabajo original publicado ca. 1908)
- Ferrière, A. (1972). *Problemas de educación nueva*. Zero. (Trabajo original publicado ca. 1930)
- Freinet, C. y Balesse, L. (1973). *La lectura en la escuela por medio de la imprenta*. Laia. (Trabajo original publicado ca. 1961)
- Freire, P (2012). *Pedagogía del oprimido*. Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado ca. 1970)
- Freire Rodríguez, H. (2010). La escuela es el bosque. *Cuadernos de pedagogía*. (407), 72-75.
- Freire Rodríguez, H. (2011). *Educar en verde. Ideas para acercar a los niño/as y niñas a la naturaleza*. Editorial Graó.
- García Gómez, T. (2011). Rompiendo muros. La educación democrática: proyecto comunal de ciudadanía. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(2), 57-69.
- Glaser, B. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis*. Mill Valley. Sociology Press.
- Goffman, E. (1993). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.
- Gray, P. (3 de septiembre de 2008). The Natural Environment for Children's Self-Education. The Sudbury Valley School is in these ways like a hunter-gatherer band. *Psychology Today*. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/freedom-learn/200809/the-natural-environment-children-s-self-education>
- Gribble, D. (2015). *La perspectiva de David Gribble sobre la educación y las escuelas democráticas*. EUDEC. <https://wiki.eudec.org/David+Gribble+in+Spanish+I>
- Gutiérrez Zuloaga, I (2002). Modelos educativos paradigmáticos en la Historia de la Educación. *Revista Arbor*, 173(681), 3-17.

- Herrero, J (2004). David Gribble. El deseo de aprender es natural y al forzarlo corremos el riesgo de matarlo. *Cuadernos de Pedagogía*, (341), 46-51.
- Horgan, J. (1998). *El fin de la ciencia: los límites del conocimiento en el declive de la era científica*. Paidós.
- Huberman, A.M. y Miles, M.B. (1991), *Analyse des dones qualitatives. (Recueil de nouvelles methods)*. ERPI/De Boeck Université.
- Jiménez Chaves, V.E. y Comet Weiler, C. (2016). Los estudios de caso como enfoque metodológico. *ACADEMO: Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2).
- Koetzsch, R.E. (1997). *The Parents' Guide to Alternatives in Education*. Shambhala.
- Koritz, R. (15 de agosto de 2017). Los ingredientes de la Educación Autodirigida. *The Alliance for Self-Directed Education*. <https://www.self-directed.org/tp/los-ingredientes/>
- Krishnamurti (2007). *La educación y el significado de la vida*. Edaf. S.L. (Trabajo original publicado ca. 1953).
- Llinás, P. y Rivas, A. (2003). *Las escuelas experimentales de Tierra de Fuego: Sentidos y condiciones de una propuesta educativa alternativa*. CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento). <https://bit.ly/3vubVK6>
- Luna, D. (2015). La ineludible revolución de la mente: reflexiones sobre educación a partir de “el arte de vivir” de Jiddu Krishnamurti. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27 (2), 71-89. : <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu20152727189>
- Malaguzzi, L. (2001). *La Educación infantil en Reggio Emilia*. Ediciones Octaedro (Trabajo original publicado ca. 1993).
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (Síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146.
- Martínez Migueléz, M. (2011). Paradigmas emergentes y ciencias de la complejidad. *Opción*, 27(65), 45-80. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/6543>
- Mateu, J. (15 de abril de 2010). *La Educación Prohibida/ Entrevistado por German Doin*. [Vídeo]. You Tube. <https://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc>
- Miller, R. (2004). Educational Alternatives: A Map of the Territory. *Paths of Learning*, 20, 20-27.
- Mitchell, J. (1983). Case and situation analysis. *The Sociological Review*, 31(2), 187-211
- Monié, C. y Roja, C. (2018). *Más allá de la escuela. Historias de aprendizaje libre*. Orejas de burro ediciones.
- Montessori, M. y Sanchidrián Blanco, C. (2015). *El método de la pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia* (5ª ed.). Biblioteca nueva.
- Moreno Moreno, M. (2010). Pedagogía Waldorf. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 5, 203-209.
- Moreno Romero, O. J. (2012). La pedagogía científica de María Montessori. *Hojas y Hablas*, (9), 59-67.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

- Morin, E., Ciurana, E. R. y Motta, R. D. (2002). *Educación en la era planetaria*. UNESCO.
- Mur Mata, M. (2009). Educación libertaria en Aragón, 1936-38. *Aula*, (8), 77-91. <https://doi.org/10.14201/3422>
- Naranjo, C. (2013). *Cambiar la educación para cambiar el mundo* (5ª ed.) La Llave.
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la Escuela Nueva. *Educere*, 10(35), 629-636.
- Narváez Prosser, L. (2009). Reggio Emilia, lugar donde la infancia vive la ciencia. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 8(15), 147-154.
- Neill, A.S. (1963). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Fondo de cultura económica. Ediciones F.C.E.
- Nicolescu, B. (1996). *La Transdisciplinariedad. Manifiesto*. 7 saberes.
- Nicolescu, B. (2013). La necesidad de la transdisciplinariedad en la educación superior. *Transpasando Fronteras: Revista estudiantil de asuntos transdisciplinarios*, (3), 23-30.
- NVivo (1999). *NVivo primeros pasos*. <http://download.qsrinternational.com/Document/NVivo11/11.4.0/es-MX/NVivo11-Getting-Started-Guide-Pro-edition-Spanish.pdf>
- Ochoa, M. (12 de junio de 2014). Educación alternativa, un desafío permanente y necesario. *Hacia otro paradigma educativo*. <http://haciaotroparadigmaeducativo.blogspot.com/2014/06/por-maribel-ochoa-fuente-reevo-fecha-de.html>
- Ojo de Agua (2016). *Análisis del desarrollo académico parental en familias que optan por una educación autodirigida*. Ojo de Agua – Ambiente Educativo. <https://ojodeagua.es/wp-content/uploads/2011/11/An%C3%A1lisis-del-desarrollo-acad%C3%A9mico.pdf>
- Ortale, M. (14 de junio de 2014) El arte abre espacios inmensos en la vida. *Hacia otro paradigma educativo*. <http://haciaotroparadigmaeducativo.blogspot.com/2014/06/el-arte-abre-espacios-inmensos-en-la.html>
- Palacios, J. (1989). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas* (2ª ed.) Laia.
- Pikler, E. (1985). *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global*. Narcea.
- Poponoe, J. (1976). *Summerhill. Una experiencia pedagógica revolucionaria*. Laia.
- Quintana Cabanas, J.M. (2006). *Sobre la idea de educación elemental*. PPU.
- Quiroga Uceda, P. (2014). La Pedagogía Waldorf: origen, consolidación internacional y principios educativos. *Utopía y educación: ensayos y estudios. Colección Ágora, n. 2. Serie Educación, n. 2*, 55-77.
- Reichert, E. (2011). *Infancia, la edad sagrada*. La Llave.
- Richards, L. (2014). *Handling Qualitative Data* (3ª ed). Sage.
- Riessman, C. (2014). Twists and turns: narrating my career. *Qualitative Social Work*, 14(1), 10-17. <https://doi.org/10.1177/1473325014522285>
- Rogers, C.R. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós Ibérica. (Trabajo original publicado ca. 1983)
- Rousseau, J.J. (1997). *Emilio, o De la educación*. Alianza. (Trabajo original publicado ca. 1762)
- Santerini, M. (2013). Grandes de la educación: Maria Montessori. *Padres y Maestros/ Journal of Parents and Teachers*, (349), 1-4. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/959>
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Mira Editores.
- Sabirón, F. (11 de diciembre 2013). *Epistemología de la educación*. [Vídeo]. You Tube. <https://www.youtube.com/watch?v=DQvw5nAjGg>

- Sabirón, F. y Arraiz, A. (2013a). La complexité dans la pratique éducative: naviguer entre dilemmes. En Y. Lenoir y F. Tupin, *Les pratiques enseignées entre instruire et socialiser* (255-288), Presses de l'Université de Laval.
- Sabirón, F. y Arraiz, A. (2013b). La personne et les savoirs: un rapport formative et éducative complexe. *Esprit Critique*, 17(1), 30-46. <http://espritcritique.uiz.ac.ma/Dossiers/dossier.asp?idcode=84>
- Sabirón, F. y Arraiz, A. (2013c). L'émergence de cinq paradoxes qui nous interrogent: vers un avenir complexe de la recherche en éducation. *La Recherche en Éducation*, (10) 69-87.
- Sabirón, F. y Arraiz, A. (2014). Complexité et recherche en éducation: la constructions complexes des savoirs scientifiques en éducation. En L. Marmoz et R. Marmoz, *La recherche en éducation. Pluralité et compléxité*, (31-42), L'Harmattan.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso. Teoría y práctica*. Morata.
- Soëtard, M (1997). Historicidad y actualidad de Pestalozzi. *Educación y Pedagogía*, 9(17), 13- 26.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Steiner (2013). *La Educación del niño. Metodología de la enseñanza*. Editorial Rudolf Steiner. (Trabajo original publicado ca. 1907).
- Strauss, A.L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada* (1. ed). Medellín.
- Submarí Lila (2017). *PEC Submarí Lila*. Recuperado de:  
<http://www.submarilila.cat/>.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Thomas, W.I. y Znaniecki, F (2004). *El campesinado polaco en Europa y en América*. CIS, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Trasatti, F. (2005). *Actualidad de la Pedagogía Libertaria*. Popular.Wild, R. (2010). *Libertad y límites, amor y respeto*. Herder.
- Wild, R. (2011). *Educación para ser*. Herder.
- Winnicott, D. (2008). *Los bebés y sus madres*. Paidós.

