

TESIS DOCTORAL

**EDUCACIÓN
ALTERNATIVA:
Desarrollo de la
infancia y la
comunidad. Estudio
de un caso**

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

Aitor Garagarza Cambra

Directores

Dra. María José Alonso Olea

Dr. Israel Alonso Sáez

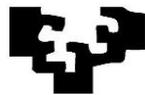
TESIS DOCTORAL

Educación alternativa: Desarrollo de la infancia y la comunidad. Estudio de un caso.

Programa de Doctorado: Psicodidáctica

Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea.



Doctorando: Aitor Garagarza Cambra

Directores de tesis:

Dra. María José Alonso Olea

Dr. Israel Alonso Sáez

ESKERRAK / AGRADECIMIENTOS

Tesiaren lehen lerroak diren hauek, bide baten bukaeran idatzitako hitzak dira, atzeko-z aurrera. Azpiko-z gora, orain dela hiru urte- teklatu aurrean jositako lehen hitzak, aspaldiko burutazioak paper digitalean zehazteko nahia, doktorego lan honen bitartez, ez dira azken hiru urteetan soilik garatu diren barne kezka.

Urteak atzera egin beharra daukat, akaso, Haur Hezkuntza ikasten nabilela egungo hezkuntza sistemaren inguruko zalantzak areagotzen ari zirelarik, bestelako “egiak” bilatzeari ekin nion unera heltzeko. Akaso, Leninek aipatzen zuen ezkertiarren infantilismoaren arriskuaz kutsatua beti normaltasunaren aurrean kokatu nahian neure burua. Haur Hezkuntza bukatzen ari nintzela Gradu Amaierako Lanean lehenengo saiakera burutu nuen. Saiakera hartan izandako tutorearengandik jasotako laguntzak esku artean duzuen lan honetan murgiltzeko grina piztu zidan. Beraz, lehenengo, berari eta garai horretan izandako bidelagun guztiei eskerrak ematea dagokit.

Egun nire tesiko tutorea denak, eta aspaldiko laguna, nire Gradu Amaierako tutorea Nekane Beloki izatea gomendatu zidan. Masterra burutzen nabilela, berriro, berarengana laguntza eske jo nuen. Orduan, Maite Arandia eta Josebe Alonsorekin jarri ninduen kontaktuan. Masterreko ikasturtea gogorra izan bazen ere, Master Amaierako Lanean bidelagun ikaragarri onak izan nituen. Hainbat argibide zein ikuspegi kontrajarriak emanez burua kokatzen lagundu zidaten. Haiei ere eskerrak.

Geroago, haietako bat, Josebe Alonso, nire tesiko zuzendari bilakatu zen, Isra Alonsorekin batera. Oraingoan ez nintzen berarengana laguntza eske joan, baizik eta tesiko zuzendari bilakatu zedin eskatzera. Joseberen eskarmentu handia eta Israrren dispertsio fina, biak ala biak lan honekiko erakutsi duten konpromiso ikaragarria zinez eskertzekoa da. Lan honen zutabegile nagusiak bilakatu zarete. Mila mila esker, plazer handia izan da zuekin lan egitea.

Ezin ahaztu, eskuak zabalik hilabete batez abegi egin zidan nire Txiapaseko Familia kubatarra. Mila esker, Alan Basail CESMECAko ikertzaileari, estantzia hartan tesiko zuzendari bilakatzeagatik.

Eta nola ez, Laboraguneko komunitate osoa. Besoak zabalik jaso ninduzuen eta erakutsi duzuen prestutasuna apartekoa izan da. Aupa zuek, mila esker eta segi hezkuntza eraldatzen.

Horrelako esker hitzetan familia ezin ahaztu, kasi kasi protokolo honen parte da. Bide honetan, familia alboan izan dut; gurasoak, arreba, koinatua, ilobak, bikotekidea edota lehengusu-lehengusinak. Esan beharra daukat, hiru urtez, bai aita bai ama hilabetero galdezka ibili direla ea tesia noiz bukatuko nuen edo zergatik ez nituen irakasle oposizioak prestatzen. Akaso, oraindik ez dituzte ulertuko tesiaren nondik norakoak, baina egindako bidean babesa erakutsi didate guzti horiek. Mila mila Esker.

Prozesu honetan, nire bikoteak, Anek, ezinbesteko aliatu izan dut. Berak hainbatetan tesiak eragindako buruhaustek jasan ditu. Nire txapak irentsi ditu. Tesiak nire egunerokotasunean sortu dizkidan gorabehera pertsonalak sostengatu ditu. Lan honek hainbat denbora lapurtu digu eta berari zor diot, inpaziente hutsa izan arren, pazientzia handia izatea tokatu zaion honetan nire ondoan egon da. Jakin badakit, nire buruaren dispertsioak aguantatzea ez dela batere erreza. Mila Mila Esker.

Dagoeneko, izen batzuk aipatu ditut eta beste pertsona batzuk interpelatu ditut. Eskerrak ematen hasia, baten bat ez aipatzearen arriskua dago. Beraz, izen gehiago ez aipatzea erabaki dut. Lan honek, autore bakarra eta bi tutore ditu, baina bidelagun pilo bat.

Tesiaren prozesua ezin da aldendu bakoitzaren egunerokotasunetik. Tesiaz aparte, akademiatik haratago mundu bat dago. Mundu horren parte naiz, ez naiz isolaturik bizi izan hiru urte horietan, nahiz eta nire bizitzaren beste espazio batzuei eskaini nahiko niokeen denbora asko dibertsifikatu behar izan dudana.

Tesia ez dira soilik tutoretzak, ordenagailuaren teklatu hotsak, irakurketak... Tesia osotasun baten barruan ulertzen dut, hiru urte horietan nire bizitzaren parte izan diren

pertsonak, egoerek eta abar tesi honetan eragina izan dute. Hau da, pertsona batzuek sostengu emozionala eta afektiboa eskaini didazue, baita tesiak eragin dituen agerikoak ez diren gorabeherak aguantatu ere. Lagunekin parrandan egoteak, garagardo pare bat baino gehiago hartzeak, afariren batean egotetak, kafeek eta hamaika zigarro edo paseok emateko tarteak izateak, burua askatzeko aukera paregabea eskaini didate. Ezin ahaztu, nire bizitzaren esparru garrantzitsuenetakoa betetzen dutenak, militantziako burkideak.

Beste batzuetan, soilik tesiaz galdetuta eta nire tesiaren gaia entzuteko minutu pare batzuk izan dituzuenak; elkarrizketa ez-formal horiek askotan, gero islatu ditudan hainbat ideia zein tesiaren gaia kokatzeko aukera eskaini didate. Beste batzuek zuzenean tesiaren pasarte batzuk irakurri dituzue zuen iritsia eskainiz, ekarpenak eginez edota zuzenketak proposatuz, beste batzuek, aldiz, tesiaren ageriko egituraren formatuarekin lagundu didazue.

Lagunak, koadrila, militantziako kideak, konpartsakideak, erbesterratuak, pisukide ohiak, norbanako anonimoak, familia, bikotea, tutoreak, nire mikro mundua bilakatu den Plentziatik haratagoko lagunak, krapulak, lankideak

GUZTI, GUZTI HORIEI (zein akaso izendatzea ahaztu zaizkidan horiek) NIRE ESKERRIK BEROENA, maite zaituztet

Índice

Introducción	1
---------------------------	----------

Capítulo II: Desarrollo y cuestionamiento de la escuela: de la modernidad a la actualidad

1.1. Introducción	12
1.2. Antecedentes, irrupción de la escuela y la escolaridad en masa	12
1.3. Evolución pedagógica, voces críticas al modelo escolar hegemónico y movimiento de Educación Alternativa	19
1.4. Momento actual del cuestionamiento al modelo escolar	28
1.5. A modo de conclusión. Algunas reflexiones sobre el estado actual de la cuestión	34

Capítulo II: El movimiento de educación alternativa

2.1. Introducción	40
2.2. Concepto y características	41
2.3. Antecedentes a nivel internacional y en el Estado	52
2.4. Situación actual.....	55
2.4.1. Situación en el País Vasco	58
2.4.2. Situación legal en el Estado Español y Comunidad Autónoma Vasca.....	69
2.5. A modo de conclusión. Algunas reflexiones sobre el estado actual de la cuestión	72

Capítulo III: Tránsito de la modernidad a la posmodernidad: Ciudad, comunidad y educación alternativa

3.1. Introducción	78
3.2. Los cambios en la ciudad: tránsito de la modernidad a la posmodernidad ..	79
3.3. La comunidad	89
3.4. Retos de la educación ante la posmodernidad: Escuela, familia y comunidad-ciudad	97
3.6. A modo de conclusiones	105

Capítulo IV: Metodología

4.1. Introducción	110
4.2. Preguntas de investigación e hipótesis	110
4.3. Objetivos	111
Objetivo General:	111
Objetivos Específicos:	111
4.4. Diseño y desarrollo metodológico	112
4.4.1. Investigación cualitativa	114
4.4.2. Sujetos participantes	116
4.5. Caracterización de los sujetos participantes.....	119
4.6. Fases del diseño de la investigación	124
4.7. Técnicas de producción de datos	126
4.7.1. Observación participante	127
4.7.2. Entrevistas en profundidad.....	129
4.7.3. Historia de vida	132

4.7.4. Análisis documental	135
4.8. Sistema de codificación y de análisis de los datos.....	136
4.9. Calidad del análisis de datos	142
4.10. Aspectos éticos	144

Capítulo V: Análisis de resultados y discusión

5.1. Introducción	148
5.2. Antecedentes del Espacio de Aprendizaje Laboragune	148
5.2.1. El contexto de Herrigune y del Laboragune: El municipio de Leioa	149
5.2.2. Tránsito de la Educación Creadora a Herrigune.....	153
5.2.3. Herrigune, profundizando en las acciones educativas comunitarias ...	158
5.3. El Espacio de Aprendizaje Laboragune	167
5.3.1. Primeros paso y comienzo del proyecto	167
5.3.2. Proyecto educativo: principios, valores y metodología	173
5.3.2.1. Desde la disposición natural de las personas: aprendizaje individual o compartido	174
5.3.2.2. El juego como principio rector.....	194
5.3.2.3. El rol de las personas educadoras.....	195
5.3.2.4. Carácter comunitario del proyecto	204
5.3.2.5. Participación y comunicación: órganos de gobernanza	207
5.4. Comunidad-Ciudad y proyecto educativo.....	213
5.4.1. El edificio de la calle Iturriondo y la interacción con sus vecinos	213
5.4.2. La utilización del espacio en el municipio de Leioa	216
5.4.3. Participación en las iniciativas comunitarias	226

5.5. Impacto del proyecto educativo: Infancia, otros agentes y comunidad.....	239
5.5.1. Implicaciones en el aprendizaje: resignificar, deconstruir y empoderar	239
5.5.2. Corresponsabilidad educativa.....	245
5.5.3. Resignificación de las responsabilidades decisorias	247
5.5.4. Resignificación de las relaciones con la comunidad-ciudad	249

Capítulo VI: Conclusiones

6.1. Introducción	254
6.2. Espacio de Aprendizaje Laboragune, transitando por la comunidad y favoreciendo el desarrollo de la infancia.....	254
6.2.1. Otra forma de acercarse a la educación	258
6.2.2. La voz de la infancia.	259
6.2.3. Interactuar con la comunidad, transitar hacia otro modelo.....	260
6.2.4. La ciudad espacio en disputa	262
6.3. Orientaciones	263
6.4. Limitaciones y sugerencias para futuras investigaciones	267
6.4.1. Limitaciones de la investigación	267
6.4.2. Sugerencias para futuras investigaciones	268

Referencias Bibliográficas	271
---	-----

Anexos	291
---------------------	-----

Índice de cuadros, figuras, tablas y imagenes

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1.1. Teorías sobre las causas del desarrollo de la escuela en la modernidad.	14
Cuadro 1.2. Percepción de la escuela desde el punto de vista ideológico-político.	18
Cuadro 1.3. Origen Movimiento de Educación Alternativa.	27
Cuadro 2.1. Escuelas alternativas	45
Cuadro 2.2. Descripción de proyectos de Escuelas Alternativas con Modelos Abiertos en la CAV	63
Cuadro 3.1. Ciudad posmoderna, transformaciones principales y consecuencias	87
Cuadro 4.1. Características del personal educador y familiar entrevistado (Fase 1)	119
Cuadro 4.2. Características del personal educador y familiar entrevistado (Fase 1)	122
Cuadro 4.3. Fases de la investigación.....	125
Cuadro 4.4. Guión entrevistas en profundidad.....	130
Cuadro 4.5. Cuestionario Historia de vida	134
Cuadro 4.6. Sistema categorial.....	139

Cuadro 5.1. Principales Iniciativas y campañas de Herrigune (2001-2018).....	164
Cuadro 5.2. División Edificio Iturriondo	171
Cuadro 5.3. Intereses o necesidades y aprendizajes o competencias que desarrollan	178
Cuadro 5.4. Voces de participantes del Laboragune sobre la Feria del Conocimiento.....	186
Cuadro 5.5. Aprendizaje desde los interés o necesidades individuales.....	188
Cuadro 5.6. Aprendizaje desde los intereses colectivos o propósitos compartidos	193
Cuadro 5.7. Vivencias de un profesor sobre el papel del personal educador en el Laboragune	199
Cuadro 5.8. Percepciones relación entre Herrigune y el Laboragune	227
Cuadro 5.9. Percepción sobre el Consejo de la Infancia	230
Cuadro 5.10. Implicaciones del proyecto en JB-B	243

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. Proporción de países que han adoptado leyes de escolarización obligatoria, por regiones y décadas, 1810-1990	16
Figura 1.2. Evolución pedagógica de la escuela	21
Figura 2.1. Educación Alternativa características.....	51
Figura 2.2. Proyecto de Educación Alternativa mapa de la CAV	67
Figura 4.1. Preparación de datos análisis.....	137
Figura 5.1. Valor añadido bruto de la CA Euskadi	152
Figura 5.2. Hitos, de la educación creadora a Herrigune	158

Fuente: Elaboración propia.....	158
Figura 5.3. Ejes temáticos, idiosincrasia Herrigune	162
Figura 5.4. Plano Espacio de Aprendizaje Laboragune	172
Figura 5.5. Ubicación del personal educador en el Laboragune.....	197
Figura 5.6. Praxis educativa del personal educador.....	199
Figura 5.7. Sistema de participación y comunicación	210
Figura 5.8. Tensión entre la ciudad y proyecto educativo.....	225
Figura 5.9. Comunidad y Laboragune, interacción	238

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1. Impacto mediático en los medios de comunicación del País Vasco (2014-2019)	59
Tabla 4.1. Aumento proyectos de educación alternativa (2007-2019).....	68
Tabla 4.2. Técnicas utilizadas y participantes	117
Tabla 4.3. Características del personal educador y familiar durante la observación participante	120
Tabla 4.4. características de las niñas y niños que participan en el Laboragune durante las sesiones de observación	121
Tabla 4.5. Características de los y las adolescentes que participaron en la sesión de la Historia Vida	123
Tabla 4.6. Numero de entrevistas en profundidad	132
Tabla 4.7. Codigos extracción de datos	141
Tabla 5.1. Datos de población de Leioa desde 1950	150

ÍNDICE DE IMAGENES

Imagen 4.1. Sesión de Historia de Vida	135
Imagen 5.1. Edificio donde se ubica el Laboragune.....	170
Imagen 5.2. Información sobre seminario.....	202
Imagen 5.3. Información sobre Umeen Kontseilua	231
Imagen 5.4. Feria del conocimiento 2016.....	232
Imagen 5.5. Niña leyendo en un espacio de la ciudad	235

Introducción

Esta Tesis Doctoral pretende profundizar en el estudio de caso de un proyecto educativo, el Espacio de Aprendizaje Laboragune, ya que parte de su praxis educativa se centra en la interacción con la comunidad. Para ello, tomamos como referencia la producción social de la ciudad postmoderna y sus implicaciones en el desarrollo educativo de la infancia.

Creemos que es importante analizar las transformaciones que han sufrido las ciudades y sus implicaciones en el ámbito comunitario. Todo ello, para aportar conocimiento a la comunidad científica y educativa sobre la importancia del enfoque comunitario en la construcción de una alternativa, o innovación, al sistema escolar, de carácter inclusivo.

Para ello, situamos el debate actual en torno a la crisis del modelo educativo y cómo, desde el movimiento de educación alternativa, se están construyendo otros modelos, centrándonos en los fundamentos en los que se asienta, precisamente, el Espacio de Aprendizaje Laboragune.

Este primer apartado introductorio lo hemos dividido en tres bloques; en el primero situamos el tema de estudio, en el segundo los intereses personales y profesionales que me han llevado a realizar este trabajo y finalmente, desmenuzamos la composición de la estructura de este trabajo.

Tema e identificación del problema

La irrupción de la escuela en masa, auspiciada por la creación de los Estado-nación, de los nacionalismos y el capitalismo industrial (Ramírez y Ventresca, 1992; Meyer, Ramirez y Soysal, 1992; Cuesta, 2005; Tröhler, 2006; Nóvoa, 2013; Montero, 2013; Harvey, 2014), supuso un cambio constante en el paradigma educativo, creando un consenso global que ha perdurado hasta nuestros días respecto al modelo a implementar. Proceso que, en diferente épocas, no ha estado exento de voces críticas. Cabe destacar dos momentos históricos, uno, con la aportación de los trabajos surgidos a finales del siglo XIX principios del XX, el denominado movimiento Renovación Pedagógica (Aubert y Siles, 2009; Bohm,

2010; Abrate, German, Juri y Sappia, 2012; Nóvoa, 2013; Carneros, 2018). El segundo periodo data del ciclo de protesta contrahegemónicas a nivel global, conocidas como mayo del 68 (Contreras, 2004; Parcerisa, Giné y Forés, 2010; Glucksmann, 2018; Navarro, 2018). Esto supuso un auge en la producción teórico-práctica también desde una perspectiva pedagógica: Althusser (1971), Freire (1970), Illich (2006), Reimer (1976)... En las siguientes décadas este movimiento, en la mayoría de los casos, pasará a un segundo plano en el mundo académico y la crítica al modelo educativo escolar dejará de ocupar un papel central en la agenda pedagógica.

Vivimos tiempos de incertidumbre, de cambios constantes, en la última década hemos asistido a una reconfiguración del sistema mundo bajo el paraguas de la denominada crisis (Touraine, 2001; Laval, 2005; Bauman, 2007; Altvater, 2011; Harvey, 2014). La hegemonía construida en torno a las instituciones que componen la sociedad, están siendo cuestionada desde diferentes ámbitos y la escuela como institución educativa no es una excepción. No son pocas las personas que hacen hincapié en la necesidad de transformación del sistema educativo (Tonucci, 1996, 2009; Apple, 2002; Giroux, 2005; Siemens, 2005; Gardner, 2008; Merino, 2008; Fernández y Carmona, 2009; Contreras, 2010; Robinson, 2011; Unifec, 2012; Acaso, 2013; McLaren, 2013, 2015; Carbonell, 2015), promoviendo propuestas pedagógicas que alteren las formas de vivir y relacionarnos en el territorio.

En los últimos años, nuevamente está surgiendo numerosos proyectos que se enmarcan dentro de la educación alternativa (Contreras 2004, 2010; García, 2005; Feito, 2006; Carbonell, 2015; García, 2017; Carneros, 2018). Proyectos, que buscan construir otro paradigma educativo en contraposición a la escuela convencional. No es casualidad que estas propuestas educativas surjan en un momento de crisis del sistema económico, político y social, lo que ha generado un cuestionamiento de las instituciones en su totalidad, de la cual la escuela no se queda al margen (Carneros, 2018).

El País Vasco no es una excepción y recientemente alrededor de “1000 niños del País Vasco acuden a escuelas, guarderías y los talleres” de la red alternativa Haziz Hazi (Mendez, 2017). Proyectos que pueden marcar tendencia de cara a futuro, también

influyendo en el sistema educativo convencional. Sin embargo, son escasos los trabajos de investigación y seguimiento que se están desarrollando al respecto, tanto en el País Vasco, como a nivel internacional. Esta tesis pretende ser un pequeña aportación en este sentido.

Creemos firmemente, que no partimos de cero. Por ello, es imprescindible tomar como referencia los clásicos anteriormente nombrados, las nuevas producciones teóricas y los debates que están surgiendo a la hora de catalogar este movimiento heterogéneo (Contreras 2004, 2010; García, 2005; Feito, 2006; Carbonell, 2015; García, 2017; Carneros, 2018). Centrándonos en aquellas propuestas educativas que pretenden crear una alternativa a la institución escolar rompiendo con los procesos de aprendizaje que siguen un curriculum cerrado y extricto, recuperar la interrelación con la comunidad así como impulsar la creatividad, el respeto y espontaneidad de la infancia.

Ademas, teniendo en cuenta que, nuestro objeto de estudio pretende presentar alternativas al modelo escolar e impulsar el aprendizaje de la infancia mediante la interacción con la comunidad, vemos, también, imprescindible hacer una revisión teórica de aquellos autores (Harvey, 1998, 2008; Castells, 1974; Lefebvre, 2013; Massey, 2013; Giordano, 2015) que han analizado los cambios en la producción social de las ciudades, el transito del modernidad industrilizante a la posmodernidad. Lo que denominan como ciudad postmoderna, la “postmetropolis” de Edward Soja (2000) o la “soft city” de Jonathan Raban (2008), la “no ciudad” o sociedad liquida (Bauman, 2007). Cambios que han generado que varíen las formas que hemos tenido históricamente de entender la comunitario, los procesos que en ella se dan, la relación con el medio, las personas y la naturaleza, y en qué medida todo ello ha influido en el desarrollo educativo de la infancia.

Dicho esto, es de gran importancia, revisar las diferentes investigaciones o trabajos de referencia tanto pedagógicos como aquellos (Tonucci, 1996, 2009; Mendez, Muntañola, Saura, 2014; UNIFEC, 2012; Segovia, 2017) que ahondan en las relaciones socio-espaciales, dado que esta simbiosis nos permitirá poder analizar de manera íntegra nuestro objeto de estudio. Siendo una de las premisas del Espacio de Aprendizaje Laboragune, caso estudiado en este trabajo doctoral, recuperar las relaciones con la

comunidad con el objetivo de impulsar el desarrollo educativo de la infancia, es imprescindible acercarnos a las alteraciones sociales que han sufrido las ciudades para poder entender las formas que han adoptado las relaciones comunitarias en el territorio.

De esta manera poder observar cómo un espacio, consolidado, que promueve la educación alternativa hace frente a los retos educativos actuales desde otra perspectiva. Analizando la repercusión que tiene este proyecto, innovador, en el desarrollo educativo de la infancia y la alternativa que ofrece ante el modelo educativo hegemónico. Profundizar en su praxis educativa, en sus límites o fortalezas, creemos que es imprescindible tanto para futuros proyectos de educación alternativa como para el propio sistema educativo convencional.

Interés personal

En el inicio del apartado de agradecimientos desgranaba, brevemente, el interés que había suscitado en mi persona adentrarnos dentro del heterogéneo mundo de la educación alternativa. Este punto lo podría haber definido como interés profesional o político, pero parto de la firme convicción de que lo personal es político, y el enfoque profesional tampoco deja de serlo.

Por ello, debo retroceder en el tiempo para explicar el interés que ha suscitado este tema en mi persona. En 2006 comencé la licenciatura de Ciencias Políticas y de la Administración, en aquel entonces tanto el pueblo, como en la Universidad o en Bilbao, empecé a participar en diferentes movimientos asociados a la juventud, estudiantado o el internacionalismo. Las inquietudes personales que estaban aflorando, que hoy en día perduran, las he decidido encauzarlas siendo parte activa en diferentes movimientos que abogaban la transformación social, política y económica. Años de formación, de lectura de clásicos y autores contemporáneos, discusión, aprendizajes, contradicciones...

Si bien en aquel entonces participamos activamente en las movilizaciones contra el Plan Bologna, jamás había profundizado en el debate sobre el sistema educativo más allá de este o de la dicotomía público privado.

En el año 2010, ultimo años de carrera, se producen dos hechos trascendentales. Por una parte, viajé a Argentina a cursar una estancia en la ciudad de Córdoba. En dicha ciudad entro en contacto y entablo relación con personas asociadas al campo de la educación popular. Empiezo a adentrarme en el mundo de Pablo Freire y se me generan nuevas inquietudes. Además, ese año los días 4, 5 y 6 de junio se celebra en Cordoba el “2º Foro Nacional de Educación para el Cambio Social”, en el que participo y me abre un mundo.

Mientras tanto, estoy sumido en una incertidumbre constante sobre mi futuro profesional una vez terminada la licenciatura. En ese momento de crisis adentrarme en el mundo de la educación, supuso un bomba de escape. Al año siguiente, decidí continuar con los estudios y matricularme en Educación Infantil. Entendí que la educación es otro ámbito más para interferir en la búsqueda de la transformación social.

Por otra parte, tras la vuelta de Argentina, una compañera de la asamblea juvenil de Plentzia empezó a trabajar en un centro de educación alternativa en Bilbao. Hasta entonces no había tenido conocimiento de este tipo de proyectos. Lo cual me llevo a indagar en mas allá del campo de la educación popular.

En septiembre de 2011, empecé con los estudios de Educación Infantil. Si bien, en el primer cuatrimestre de la carrera, en la asignatura Historia de la Educación nos adentramos en aquellos movimientos pedagógicos alternativos que han surgido en diferentes épocas, en los siguiente cuatro años quitando alguna asignatura la mención a propuestas educativas alternativas prácticamente no tuvieron presencia.

Bien es cierto, que entré en contacto con las propuesta pedagógicas de Tonucci. En aquel entonces las observaba con cierto distancia y escepticismo. Paulatinamente, me suscitarían mayor interés. Posteriormente profundizaré en ello.

Paralelamente, me fui interesando por este tipo de propuestas educativas y profundizando en la materia. En cierta manera, a medida que la carrera seguía su curso, la objeción y el escepticismo respecto a la escuela convencional fué en aumento.

Incluso, a veces, desde cierto infantilismo de izquierdas. Muchas veces las personas o colectivos que abogamos por la transformación de la sociedad proyectamos relatos

dicotómicos. En este caso, llegué a postulados totalmente opuestos a la escuela, situándome muy cerca de los parámetros de Illich. Propuestas que, a día de hoy, creo que arrojan muchas luces y me parecen necesarias. Aun así, creo que los procesos de cambio son complejos, los ámbitos de intervención deben ser diversos y no existen un único camino. Creo que a lo largo de esta tesis, esta idea se refleja constantemente. Este bagaje personal se puede observar desde el TFG, al TFM y la tesis doctoral.

En el TFG realice un estudio de caso de un proyecto educativo y comunitario alternativo situado en la parte francesa del País Vasco. Al año siguiente en el TFM, analice si en una escuela de educación infantil se transmiten los contenidos culturales hegemónicos del capitalismo y finalmente, me he adentrado nuevamente en un proyecto de educación alternativa.

También, me interese por los escrito por autores clásicos que tienen su origen en los ciclos de movilización de mayo del 68; Althusser, Freire, Bourdieu, Illich o Foucault. Autores que en muchos casos se les asocia mas con las ciencias sociales.

Ciertamente, a mi paso por magisterio no deje atrás las gafas de adquiridas en la licenciatura de Ciencias Políticas o en el activismo diario. Muchas veces me preguntan, pero la tesis qué es de magisterio o de ciencias políticas. Aunque se desarrolle por la rama de psicodidactica, los dos campos de conocimiento convergen.

En esta época, no deje de lado mis lecturas sobre otras disciplinas del pensamiento critico. En 2015 mas o menos me encuentro con los escritos de David Harvey y empiezo a indagar en su pensamiento. Este autor marxista, que sobre todo centra su obra en la geografía, me marca un antes y un después. Las ideas de Harvey entran en simbiosis y me permite acercarme de manera integral con los postulados de Tonucci.

Hasta, entonces observaba con cierto recelo ciertas propuestas del autor italiano y me parecía que les faltaban situarlas en un contexto social que analizara íntegramente la especialidad de las ciudades. Es decir, entendía que toda intervención, por muy interesante que fuera, sin una visión integral esta condenada al cortoplacismo, en lo que al cambio social se refiere. Harvey y otros actores me ofrecieron esa perspectiva.

Por lo tanto, el interés personal principal que ha suscitado en mi persona este trabajo responde a la necesidad de búsqueda de alternativas en el mundo de la educación que puedan ser referentes, en dicho ámbito, en el arduo camino de la transformación social del sistema mundo. Paralelamente subyacen otras razones:

- Coherencia personal y no centrarme en la simple crítica a la escuela convencional.
- Búsqueda de métodos pedagógicos que creo plantean otras formas de relacionarnos y vivir en el territorio.
- Dar voz a proyectos, de corte alternativo, que están en auge y no están siendo investigados.
- Intentan hacer una pequeña aportación y contribuir en el debate del mundo educativo desde la izquierda.

Ciertamente, en esta tesis doctoral están presentes y convergen mi bagaje personal con el académico en las diferentes disciplinas. Este trabajo de investigación tan solo pretende ser una pequeña aportación inacabada al mundo educativo, dando voz a los sin voz.

La estructura y el contenido de la tesis

Esta tesis doctoral está dividida en tres grandes bloques: (1) Empezamos con el apartado teórico que consta de tres capítulos, (2) después profundizamos en los aspectos metodológicos de la investigación y (3) finalmente encontramos los dos últimos capítulos, de resultados, discusión y conclusiones.

El marco teórico consta de tres capítulos: En el capítulo 1: Desarrollo y cuestionamiento de la escuela: de la modernidad a la actualidad, abordamos primero los orígenes de la escolaridad en masa, su posterior desarrollo y aquellos momentos tanto de eclosión teórica como práctica en los que se ha cuestionado el sistema educativo. Posteriormente nos adentramos en la situación actual, centrando la mirada en la

afecciones que ha generado la crisis social, política y económica en la institución escolar. Situamos aquellas tendencias ideológicas que esta cuestionando el papel de la institución escolar y aquellos sectores que han decidido desarrollar alternativas al sistema educativo convencional.

En el capítulo 2: Desarrollo y cuestionamiento de la escuela: de la modernidad a la actualidad, centramos nuestra mirada en lo que, tal como el título lo señala, hemos denominado movimiento de educación alternativa. Primero desvelamos las características y definimos el propio movimiento. Después situamos sus máximas referencias a nivel internacional y estatal. En el tercer apartado, profundizamos en la situación actual y su impacto, a nivel internacional y sobre todo en el País Vasco.

En el tercer, y último capítulo del marco teórico: Transito de la modernidad a la posmodernidad: Ciudad, comunidad y educación alternativa, primero abordamos los cambios que se han generado en la ciudad y en la comunidad el transito de la modernidad a la posmodernidad. Marco contextual que nos sirve para situar, en un tercer apartado, los retos de aquellos proyectos de corte alternativo que pretenden interactuar con la comunidad en la ciudad.

Cada capítulo del marco teórico, cuenta con un apartado de conclusiones final.

El segundo gran bloque de este trabajo de investigación es el Marco Metodológico. Primero, desvelamos las hipótesis, las preguntas y los objetivos de este trabajo. Después, nos hemos centrado en la elección metodológica de la investigación. En este caso cualitativa, describimos los instrumentos, los sujetos participantes y las fases de la investigación. Este capítulo lo cerramos con dos apartados que hacen referencia a la calidad del análisis y a los aspectos éticos que han imperado durante la investigación.

El tercer gran bloque está dividido en dos capítulos. En el capítulo 5: Resultados y discusión, primero resaltamos aquellos datos de relevancia que nos parecen imprescindibles para abordar el objeto de investigación. Es decir, el origen del Espacio Laboragune, el contexto del municipio donde se desarrolla la propuesta y su relación con la propuesta comunitaria Herrigune. En los siguientes tres apartados, profundizamos y discutimos aquellos resultados que nos han parecido significativos; las características que

adquiere la propuesta educativa, su relación con lo comunitario o las implicaciones que tiene en diferentes agentes.

En el último capítulo de esta tesis doctoral: Conclusiones, se cierra este trabajo de investigación abordando las conclusiones que nos han parecido más significativas tras los resultados obtenidos. También, presentamos los límites que presenta este trabajo doctoral, así como los posibles trabajos de investigación que pueden ayudar a profundizar en la materia u abordarla desde otros ámbitos.

Para cerrar la tesis añadimos las referencias bibliográficas consultadas, y los anexos.

Dicho esto, damos por finalizada la introducción de este trabajo doctoral y os invitamos a sumergiros en los contenidos mencionados.

CAPÍTULO I

Desarrollo y cuestionamiento de la escuela: de la modernidad a la actualidad

1.1. Introducción

Este primer capítulo del marco teórico consta de cuatro apartados diferentes, que siguen una línea discursiva común, esto es, situar los orígenes de las voces críticas con el modelo escolar y sus planteamientos propositivos, transitando desde la irrupción de la escuela en la modernidad y pasando por sus detractores en el pasado y el presente.

En el primer apartado, haremos un repaso histórico del desarrollo de la escuela y la escolaridad en masa y de aquellas teorías que analizan la irrupción de la escuela en la modernidad y su rápida consolidación como institución hegemónica en los procesos de aprendizaje.

A continuación, en el segundo apartado, recogemos aquellas voces que en diferentes momentos históricos han planteado críticas y alternativas al modelo escolar convencional. Señalaremos dos momentos históricos globales: el primero, finales de siglo XIX principios del XX, con la irrupción del movimiento de renovación pedagógica, la Escuela Nueva. El segundo, la producción teórico-práctica surgida tras los ciclos de protesta de mayo del 68. En estos dos momentos históricos situamos los orígenes de lo que hoy denominamos Movimiento de Educación Alternativa.

En el tercer apartado, recuperamos las voces críticas actuales al modelo escolar y sus planteamientos propositivos. En su desarrollo diferenciaremos aquellos planteamientos que tienen como objetivo la adaptación del modelo educativo a los retos actuales del sistema mundo capitalista, de los que tienen vocación de transformación integral.

Por último, se finaliza el capítulo con las conclusiones de los temas tratados.

1.2. Antecedentes, irrupción de la escuela y la escolaridad en masa

La consolidación de la escuela y la escolaridad en masa en la modernidad fue un proceso relativamente rápido y reciente, si se compara con la historia de la humanidad. Aunque también, fue desarrollado de forma dispar en los diferentes países y culturas. Las desigualdades entre países del norte y del sur influyeron en que el proceso de

institucionalización y desarrollo de la escuela se tornase asimétrico. Aun así, la escuela y la escolaridad en masa se consolidarán como modelo hegemónico para la transmisión educativa. Nadie, hoy en día, se atreve a poner en entredicho dicha función. Pero, ¿cómo se dio ese proceso? ¿Qué factores auspiciaron su rápido desarrollo? ¿Contó en sus inicios con detractores?

La creación de la escuela y la escolaridad en masa, como lo entendemos en la historia moderna, se sitúa en la creación en Europa de los Estado Nación, originada con objetivos funcionales e ideológicos, basados en la homogeneización lingüística, religiosa y nacional. Desde esta teoría se otorga a la escuela el objetivo de fomentar la identidad nacional y el desarrollo de los recién creados Estados Nación (Meyer et al., 1992; Cuesta, 2005; Nóvoa, 2013; Montero, 2013).

Siguiendo los mismos parámetros, algunos autores hacen hincapié en que la escolarización en masa requiere de un análisis de alcance mundial. Un enfoque de carácter transnacional, que más allá de las particularidades propias que asumió este proceso en cada Estado, tenga en cuenta tres factores que se dan a nivel mundial en el desarrollo de la escuela y la escolaridad en masa (Ramírez y Ventresca, 1992):

- No se puede entender de manera endógena, lo cual no quita que en cada Estado Nación los sistemas escolares adquiriesen características propias (Archer, 2013).
- Se desarrolla como un conjunto de actividades ideológicas que favorecen su consolidación y expansión.
- En un contexto internacional de conformación de los Estados Nación como sistema mundial interestatal de relaciones, la escolarización en masa será la bisagra entre los Estados Nación y la ciudadanía (Nóvoa, 2013).

Añaden Ramírez y Ventresca (1992) que la expansión de la escuela y escolaridad en masa en diferentes países de occidente responde al supuesto éxito cosechado, exportándose rápidamente este modelo educativo a los recién creados Estados Nación. En cuanto a su desarrollo en los países del sur del globo terráqueo se debe a los procesos

de colonización. Por una parte, la metrópoli exportó este modelo en diferentes países colonizados. Por otra parte, los procesos de descolonización de los años 50-60 hacen surgir nuevos Estados Nación, construyendo nuevas estructuras institucionales, como, por ejemplo, la escuela.

Otras teorías (Tröhler, 2006) también sitúan la creación de la escuela y la escolaridad en masa con el desarrollo de los Estados Nación, pero en contraposición a la tesis anteriormente expuesta, consideran que los factores fundamentales son el desarrollo de la economía capitalista industrial y el antagonismo con los valores teológicos hegemónicos. El desarrollo de la economía moderna en Europa Central y los valores que estos promovían generaban contradicciones con los valores que se querían desarrollar desde las recién creadas Repúblicas de corte protestante. Por lo tanto, la escuela y la escolaridad en masa cumplirían la función de mediación, generando comerciales virtuosos y la armonía necesaria en la nación, ante la codicia del comercio (Tröhler, 2006).

Otros autores (Montero, 2013; Harvey; 2014) apuntan, también como factor fundamental, el desarrollo del sistema fabril y la creciente complejidad de los sistemas de producción capitalistas:

Mientras que las habilidades tradicionales de los artesanos perdían importancia, el capital se interesó mucho más por la disponibilidad de una mano de obra modestamente educada, alfabetizada, flexible, disciplinada y lo bastante aquiescente como para cumplir la variedad de tareas que se le encomendaban en la era de las máquinas. La inserción de cláusulas relativas a la educación en *Factory Act* [Ley de Fábricas] inglesa en 1864 señalaba ese creciente interés por las capacidades y habilidades de los trabajadores, que suponía intervenciones limitadas en la vida de estos fuera de la fábrica (Harvey, 2014, p. 181).

Por tanto, podemos ver cómo hay diferentes teorías sobre el origen de la escuela, como quedan recogidas de forma sintética en el siguiente cuadro, aunque también encontramos autores (Cuesta, 2005; Montero, 2013) que convergen en diferentes causas:

Cuadro 1.1. Teorías sobre las causas del desarrollo de la escuela en la modernidad.

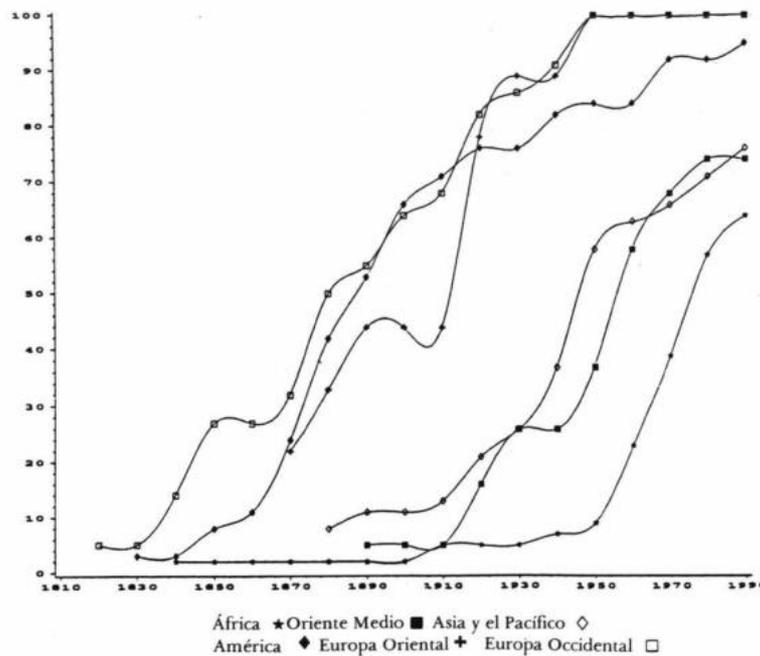
<p>1. Teoría Desarrollo de los Estado-Nación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo de fomentar la identidad nacional. • Homogeneización lingüística, religiosa y nacional. • Fortalecer los recién creados Estados Nación. 	<p>Meyer et al., 1992; Cuesta, 2005; Montero, 2013</p>
<p>2. Teoría Enfoque Mundial</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso de alcance mundial. • No se puede entender de manera endógena. • Conjunto de actividades ideológicas que favorecen su consolidación y expansión. • Bisagra entre los Estados Nación y la ciudadanía. 	<p>Ramírez y Ventresca, 1992; Archer, 2013</p>
<p>3. Teoría Adaptación teológica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la economía capitalista industrial y antagonismo con los valores teológicos hegemónicos. • Función de mediación, generando comerciales virtuosos y la armonía necesaria en la nación. 	<p>Tröhler, 2006</p>
<p>4. Teoría Desarrollo del Capitalismo Industrial</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo del sistema fabril. • Creciente complejidad de los sistemas de producción capitalistas. • Necesidad de formación de la clase trabajadora. 	<p>Cuesta, 2005; Montero, 2013; Harvey, 2014; Federecci, 2017</p>

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, más allá de las diferentes teorías sobre el desarrollo de la escuela y la escolaridad, lo que es innegable es el rápido desarrollo de los sistemas educativos de masas. Un estudio (Meyer et al., 1992) que analiza la evolución de la escuela desde 1870 hasta 1980, subraya el crecimiento constante, aunque con alguna disfunción debido a las guerras mundiales. Será a partir de la década de los 50 cuando el proceso se acelerará bruscamente (Meyer et al., 1992; Cuesta, 2005; Montero, 2013). Según algunos datos

(Ramírez y Ventresca, 1992), la tasa de escolarización a finales del siglo XIX creció un 30%, hasta finales de la Segunda Guerra Mundial un 60% y posteriormente un 90%. Por ejemplo, en 1989 el 80% de los países habían establecido la obligatoriedad en el sistema educativo (UNESCO, 1972, 1978, 1983).

Figura 1.1. Proporción de países que han adoptado leyes de escolarización obligatoria, por regiones y décadas, 1810-1990



Fuente: Ramírez y Ventresca, 1992, p. 13.

Se debe situar en esta época, en el fin de la de la II Guerra mundial, la implementación del European Recovery Program (conocido como Plan Marshall) y la creación de los Estados de bienestar, la consolidación de las repúblicas soviéticas, los procesos de colonización con sus respectivos movimientos de liberación nacional y la aparición de nuevos Estados Nación en el sistema de gobernanza mundial (Cuesta, 2005).

Por lo tanto, la escuela y la escolarización de masas se convierten en un fenómeno que adquiere dimensiones globales, aun asumiendo sus diferencias, peculiaridades y ritmos anacrónicos. Según Ramírez y Ventresca (1992) se puede hablar de tres características globales en todo proceso de escolarización en masa: la obligatoriedad mencionada

anteriormente y el crecimiento de las tasas de escolarización; la creación de legislación por parte del Estado Nación que regule dicho proceso en su conjunto; y, una autoridad estatal centralizada que controle, gestione, coordine y ejecute lo establecido por la legislación, así como los Ministerios de Educación. Estas tres características son comunes en todo proceso de escolarización en masa.

Sin embargo, los procesos de escolarización en masa también tuvieron sus detractores. En un principio este tipo de escolarización no estaba asociada a un sistema pedagógico, un currículo, o una organización específica (Goodson, 1988). No eran pocas las personalidades que ponían en cuestión la proyección del papel que podría desempeñar la escuela en la consolidación de la identidad nacional. Cuestionaban que la escuela fuese a cumplir una función determinante en el plano nacional.

También, la consolidación de sistema fabril de producción capitalista, la recomposición de la estratificación social, el auge del proletariado industrial asalariado trajo que, desde sectores de la burguesía y la aristocracia, observasen con preocupación la formación académica de las masas, aunque esta fuese mínima y precaria. “Entre los conservadores se extendió una gran preocupación y temor a que las masas estuvieran recibiendo una forma de escolarización más allá de su posición en la vida” (Ramírez y Ventresca, 1992, p. 127), lo cual podía poner en entredicho sus privilegios de clase.

Ahora bien, más allá de toda resistencia que pudo suscitar la escolarización en masa en sus inicios, su desarrollo posterior ha tenido un gran consenso a nivel global tanto social como entre las diferentes ideologías en pugna en diferentes épocas (Cuesta, 2005; Montero, 2013). La escuela entendida como herramienta de democratización social, auspiciando el acceso de las clases populares a la formación personal y laboral que hasta entonces solo contaban las clases dominantes (Merino, Sala y Troiano, 2003; Zubiri, 2011)

Cuadro 1.2. Percepción de la escuela desde el punto de vista ideológico-político.

Percepción de la escuela desde el punto de vista ideológico-político			
Liberalismo extremo	Conservadurismo social	Socialdemocracia	Utopismo igualitarista/Comunismo/Anarquismo
<ul style="list-style-type: none"> • Solo el libre mercado puede asegurar la libertad. • La integración social se consigue generando riqueza. • En contra de que el Estado gestione la educación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo sociedad meritocrática y armoniosa. • La educación como herramienta que asegure la movilidad social. • Formar a la mano de obra. 	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de un sistema educación nacional público fuerte. • La educación como herramienta para aminorar las desigualdades sociales. • Educación compensatoria. 	<p>Crítica a la socialdemocracia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los sistemas de educación no han conseguido aminorar las desigualdades sociales, ni la jerarquización. <p>Proponen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar la educación como herramienta liberadora de la clase trabajadora. • Impulsar la desescolarización.

Fuente: Elaboración propia. a partir de Merino y colaboradores, 2003.

La escolaridad en masa será asociada a la idea de progreso y esta idea de progreso, a su vez, lo estará a la de desarrollo económico. Educación, progreso y desarrollo económico son conceptos que han contado, en los últimos siglos, con una amplia hegemonía, manteniendo una estrecha interrelación (Cuesta, 2005). Interacción que recoge de forma clara la Declaración de Derechos Humanos de la ONU aprobada en 1948 en París, cuando identifica el derecho a la educación como un derecho humano básico:

1- “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá

de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2- La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3- Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.” (Organización de las Naciones Unidas, 1948).

Esta declaración muestra el amplio consenso con el que ha contado la escuela y la escolaridad en masa, sobre todo en Europa y Norte América. Aun así, la historia de la escuela no ha estado exenta de voces críticas, cuestionando los fundamentos de esta, con mayor o menor repercusión. Aunque no hayan conseguido resquebrajar la hegemonía de la escuela, en diferentes épocas, sin interrupción, estas voces críticas han marcado la agenda educativa proponiendo modelos alternativos de educación.

1.3. Evolución pedagógica, voces críticas al modelo escolar hegemónico y movimiento de Educación Alternativa

La escuela trajo consigo cambios importantes en las formas de transmisión del conocimiento, otorgándole a esta institución las tareas formativas del alumnado. A la par que se va expandiendo la escuela, la teorización, reflexión, implementación, cuestionamiento... de los modelos pedagógicos va transformándose. Hay quienes (Bohm, 2010; Camino y Murua, 2012; Contreras, 2015) analizan su evolución desde los cambios pedagógicos que se han dado en el ámbito educativo.

Al primer modelo escolar se le ha denominado “Escuela primitiva” o “Pre tradicional”. En este modelo primitivo, personas jóvenes de diferentes edades, por norma general hombres, se concentraban en un aula y la persona educadora se dirigía de forma

individual, mientras que las demás personas hacían lo que querían. De ahí que este modelo también recibiese el nombre de “Aula del caos” (Camino y Murua, 2012; Contreras, 2015).

Con el objetivo de mejorar el modelo anterior, se producen cambios paulatinos, transitando hacia lo que se ha denominado “la escuela tradicional”. En este modelo, se concentraban entre 200 y 300 alumnos en un aula, a estos se les asignaban unos pupitres que estaban colocados en filas o columnas y según las capacidades de los alumnos se les situaba en una zona u otra. De esta forma se intentaba implementar el orden, convirtiendo el aula en un espacio totalmente panóptico para que la persona educadora no tuviese ningún obstáculo que le impidiese controlar todo (Camino y Murua, 2012; Contreras, 2015).

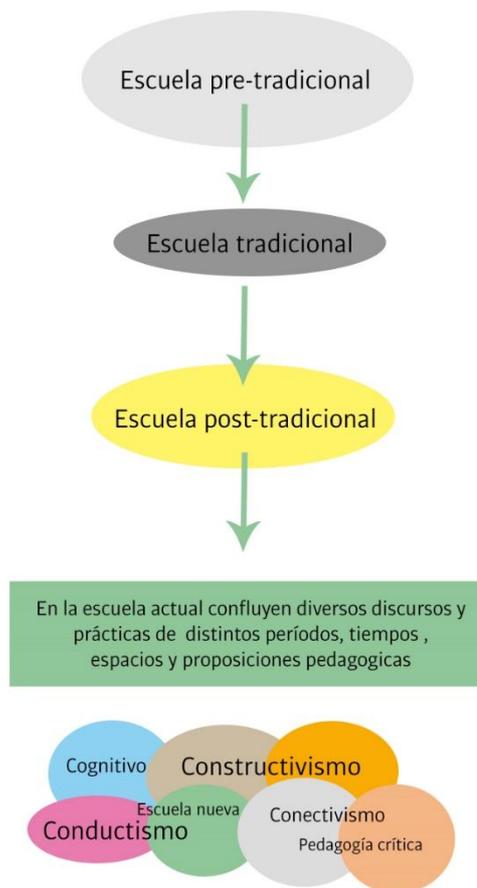
La escuela tradicional se desarrolló bajo dos ejes de actuación: magistrocentrismo y enciclopedismo (Bohm, W. 2010; Camino y Murua, 2012). Por un lado, se le otorga a la persona educadora la fuente de toda sabiduría, es el centro de la clase y puede utilizar su posición para implementar la disciplina y los castigos. Por otro lado, el currículum se centra en asignaturas, pedagogía colectiva no personalizada, que dará importancia a los contenidos y resultados, sin tener en cuenta el proceso. La evaluación y resultado se centrará en una prueba –escrita normalmente-, conocida como “examen”. En todo este proceso las personas educandas son sujetos pasivos y el libro de texto es su herramienta básica y fundamental de estudio.

La influencia de las diferentes corrientes de renovación pedagógica (Nóvoa, 2013; Carneros, 2018), a finales del siglo XIX principios del siglo XX, condujo a un cambio en el modelo educativo, que pasa de “tradicional” al “post tradicional” (Contreras, 2015). Ciertos valores y métodos de enseñanza que se proponían desde estos movimientos se introducen en la escuela tradicional cambiándola de forma más o menos significativa, según desde que cosmovisión se plantee el desarrollo de la escuela y las prácticas que se dan en ella.

Desde ciertos sectores se ha identificado a “la escuela actual como hija de la modernidad. Esto implica reconocer que en ella confluyen diversos discursos que en

distintos períodos, tiempos y espacios han ocupado un lugar hegemónico y fundante de los sistemas escolares” (Abrate et al., 2012, p. 16).

Figura 1.2. Evolución pedagógica de la escuela



Fuente: Elaboración propia.

A medida que la escuela se iba asentando como institución, cada vez con mayor presencia e importancia social, los debates pedagógicos, la producción teórica, así como las voces críticas ante el modelo hegemónico que se implementa en cada época cobran mayor relevancia. Discursos y praxis que, desde diferentes ámbitos de actuación, han intentado cambiar o transformar la escuela.

En este apartado se busca situar aquellas voces críticas que son la fuente de lo que hoy denominamos Movimiento de Educación Alternativa. Los orígenes de este

movimiento, a nuestro entender, están influidos por dos corrientes o momentos históricos; dos momentos de eclosión teórico-práctica. Por un lado, el movimiento de renovación educativa de finales del siglo XIX, denominado Escuela Nueva. Por otro lado, las corrientes izquierdistas que se situaban en clave anticapitalista a principios de siglo XX y en la década de los 70.

Las diferencias entre el primero y el segundo radican, en rasgos generales, en que el movimiento de la Escuela Nueva surge, en gran parte, como crítica pedagógica a la praxis educativa hegemónica (Aubert y Siles, 2009; Bohm, 2010). El segundo, en cambio, situó la crítica pedagógica bajo el paraguas de una crítica integral del sistema mundo capitalista. Mediante la nueva praxis que proponen, intentan colaborar en la transformación revolucionaria de la sociedad. Posteriormente desarrollaremos la idea.

El movimiento de renovación pedagógica surgido a finales del siglo XIX, denominado Escuela Nueva (Aubert y Siles, 2009; Nóvoa, 2013; Carneros, 2018), surge con la intención de trascender los límites, normas, formas y cosmovisiones que se implementaban desde la escuela tradicional. Este movimiento consiguió que el debate pedagógico trascendiera a nivel internacional y se situara, fundamentalmente, en clave pedagógica, ya que su objetivo principal era transformar la escuela tradicional. Estará fuertemente influido por las tesis escritas sobre educación del francés Jean Jacques Rousseau (2011). Se puede decir que Rousseau fue el mentor de este movimiento (Bohm, 2010). Adelantado a su época, en pleno siglo XVII, escribiría “Emilio, o de la educación” (1762, Alianza Editorial, 2011) obra que sería de gran influencia en el movimiento de renovación pedagógica surgida a finales del siglo XIX. También cabe nombrar la influencia de Pestalozzi (1988) o Froëbel (1885). Entre las personas pioneras de la Escuela Nueva encontramos además de los anteriormente citados a Tolstoi, Robin Dewey, Montessori, Claparède, Kerschenteiner o Ferriere. En este sentido, la Escuela Nueva es un movimiento heterogéneo, dependiendo de la zona geográfica en la cual se desarrolló, que fué clasificado de diferentes maneras (Aubert y Siles, 2009; Nóvoa, 2013; Carneros, 2018). A continuación, se mencionan las aportaciones más relevantes de cada corriente en clave pedagógica que,

si bien no respondían a una metodología común, estaban unidas por el principio de transformar el modelo tradicional (Abrate et al., 2012).

La crítica compartida al modelo tradicional escolar se centra en los siguientes aspectos: enciclopedismo, didactismo, formalismo y autoritarismo. En el modelo tradicional los contenidos a enseñar y trabajar estaban reglados y organizados en torno al libro de texto. Esto, unido a la instrucción, la rigidez en los métodos y al formalismo, situaba al profesorado como fuente única de sabiduría. Es común la crítica frontal al magistrocentrismo y enciclopedismo ante lo que se proponía un cambio de técnicas y metodología en el proceso educativo, como técnicas de educación activa. Se pasa del magistrocentrismo al paidocentrismo, entendiendo la educación como un proceso integral, amplio, dinámico, que da cabida a la experimentación como herramienta de funcionamiento, donde la acción diaria y la manipulación tanto grupal como individual permiten el desarrollo educativo de las personas.

La Escuela Nueva como grupo de movimientos pedagógicos de carácter progresista despertados inicialmente por autores como Jean-Jacques Rousseau (1762/1985, 1782/1986, 1755/2004) y Johann Heinrich Pestalozzi (1819/1996, 1826/2003, 1803/2004), que critican la educación tradicional y las prácticas inmersas en el enciclopedismo, relaciones de poder entre docente-estudiante, la pasividad del alumnado, el objetivismo, etcétera. Esta influencia de la Escuela Nueva sitúa al alumnado como centro del proceso educativo, es decir, se construye a partir de las necesidades e intereses del alumnado y, consecuentemente, se individualizará el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesorado se convierte en guía del estudiante en cuanto a su interacción con los contenidos y medios didácticos (Carneros, 2018, p. 141).

Según estos principios pedagógicos, la función del profesorado y alumnado cambia, se toma al educando como centro del proceso educativo, entendiendo las diferencias en el desarrollo de las personas. La función del profesorado se centrará en observar, acompañar, motivar y, en caso de que fuera necesario, responder a las preguntas que el educando realiza en el proceso de indagación. El orden va a existir, pero se tratará de un orden más complejo como afirman Puig y Trilla (2003):

un orden y una disciplina que no proviene ya de la palmeta ni del castigo o de la vigilancia panóptica, sino de la motivación con la que se desarrollan las actividades y por la organización del trabajo. Del puro desorden (aula pretradicional) se pasó a un orden estrictísimo y formal (escuela tradicional), y, de ahí, sobre todo durante el siglo XX, se ha pretendido pasar a otra forma de orden, en este caso, menos aparente pero mucho más complejo y funcional. Es el orden de las escuelas creadas o propugnadas por Montessori, Dewey, Ferriere, Decroly, Freinet, y tantos más que entendieron y configuraron la escuela como un medio privilegiado para generar prácticas activas, plurales, cooperativas, participativas y conectadas con la experiencia; prácticas, en definitiva, de aprendizaje significativo y de vivencia de valores (p. 325).

La otra corriente que ha influido en el Movimiento de Educación Alternativa los hemos denominado “movimiento de crítica para las transformación social y educativa”. Movimiento inspirado en las ideas marxistas o anarquistas que tenían como objetivo la transformación social integral del sistema mundo capitalista. Para este movimiento de tendencia anarquista o marxista su eje de actuación era el campo educativo como herramienta de construcción de poder popular o emancipación que ayuden en la superación y transformación del sistema. Este movimiento tiene dos momentos históricos; el primero confluye con la Escuela Nueva hasta el inicio de la II. Guerra Mundial y el segundo, data del ciclo de protesta de alcance global surgido en mayo del 68.

Las personas pioneras dentro de este movimiento fueron, León Tolstoi mediante la escuela Yasnai Poliana, Paul Robin y el Orphelinat de Cempuis o el catalán Ferrer i Guardia impulsor de la Escuela Moderna (Safón, 1994; Giacomoni, 2008; Aubert y Siles, 2009; Faure, 1917/2013; Herreros, 2016; Carneros, 2018). A estas personas de relevancia también se las sitúa dentro de la Escuela Nueva, aunque nosotros resaltamos la diferencia existente en cuanto a la finalidad de su propuesta. Si bien es cierto que comparten tiempo, críticas teóricas y propuestas educativas, su producción teórica tiene como objetivo la transformación, no sólo, de la práctica educativa, sino la transformación integral de la sociedad.

La influencia de los autores mencionados en este primer periodo es clave. Según, Carneros (2018) en su tesis doctoral reciente, *La escuela alternativa: un modelo en búsqueda de la justicia social y ambiental*, la influencia del movimiento libertario-anarquista será determinante. Surgirán diferentes proyectos educativos, como la escuela Summerhill (Neill, 2004, 2009), que ha perdurado hasta nuestros días o la breve experiencia de la Escuela La Ruche impulsada por Edgard Faure (Faure, 1917/2013), entre otros. Debido a sus convicciones libertarias decidieron desarrollar diferentes propuestas inspirados en la libertad humana frente al autoritarismo de la institución escolar u otras instituciones estatales.

Ovejero Bernal (2005) señala que esta estrategia de acción directa hace que la educación y la cultura ocupen siempre un lugar central en el pensamiento y preocupación anarquista. Las ideas educativas de la pedagogía libertaria nacen de los históricos pensadores anarquistas como Bakunin (1869/1979, 1882/2014), Kropotkin (1890/2003, 1892/2005), Proudhon (1840/2006, 1863/2011) y Malatesta (1894/1988) y se concretan a través de los influyentes proyectos pedagógicos libertarios de Tolstoi (1875/2003), Robin (1893/1981) o Ferrer Guardia (1908/2002). En la base de la propuesta de todos estos autores se halla la idea de que la educación se establece como un agente liberador hacia una sociedad sin privilegios ni jerarquías, contraria a la sociedad capitalista (Sardu, 2008; Suriano, 2004; Santos Pérez, 2015). (Carneros, 2018, p. 137).

Otro componente que tuvieron muy presente fue la estratificación social. Estos autores creían en la necesidad de la construcción de una sociedad sin clases sociales, por lo que su proyecto iba dirigido hacia los olvidados de la sociedad, intentando desarrollar esa sociedad ansiada. En la búsqueda de ese futuro, se pueden observar otros dos elementos en ambos proyectos como son la coeducación, buscando la igualdad entre sexos y la apuesta por la auto-organización de los educandos en la toma de decisiones en el centro educativo.

El segundo periodo comprende la década de los 60 y 70, unido a las movilizaciones a nivel global que se dieron en mayo del 68 (Contreras, 2004; Glucksmann, 2018; Navarro, 2018). Movilizaciones que tienen a la juventud y el estudiantado como sujeto movilizador,

lo cual supuso un cambio importante en las teorías de la izquierda sobre quién debía ser el sujeto revolucionario principal. Además de este aspecto mencionado, supuso una redefinición y una eclosión teórica (Zizek, 2008) que trató diferentes temas como la alienación social, las relaciones de poder, el poder de las estructuras surgidas para el mantenimiento del estatus, los valores, el ecologismo, la dominación, el patriarcado o los intereses de clase...también desde el ámbito educativo (Glucksmann, 2018; Navarro, 2018).

En la década de 1960, se producen nuevos planteamientos. En esta época se inicia en nuestro país el proceso de crisis en el campo y el consiguiente crecimiento de las ciudades, con el desarrollo del individualismo, la competitividad, la soledad y otras características de la nueva realidad social. Los medios tradicionales de socialización (familia, escuela y trabajo) entran en crisis. Es el momento de los movimientos sociales, de cambios ideológicos, del surgimiento de nuevas ideas y de las manifestaciones de pérdida de confianza en las instituciones: revueltas de mayo del 68, publicación de la sociedad desescolarizada, de Illich, etc (Parcerisa et al., 2010, p. 117).

En esta época debemos de situar diversos autores que, desde la filosofía, la sociología y la pedagogía abordan la crítica al sistema educativo tradicional. Hablamos de Althusser (1971), Foucault (1975), Freire (1970), Illich (2006), Reimer (1976), Bourdieu (1977) y otros autores. Autores que como Foucault (1975), Bourdieu y Passeron (1998) o Althusser (1971) se quedan en la mera crítica a la escuela como institución reproductora sin llegar a plantear alternativas a la misma. En el caso de Althusser (1971) propone la construcción de la sociedad socialista para la creación de un paradigma educativo nuevo. Desde una perspectiva muy diferente, Freire (1970), por su parte, enfoca la educación como herramienta de colonización mental que sirve para perpetuar la situación de los oprimidos, de ahí surge la corriente de educación popular o educación crítica con el objetivo de crear una educación liberadora al servicio de las personas invisibilizadas y desposeídas. Illich (2006) o Reimer (1976) se pronuncian en los mismos términos, pero su crítica va dirigida principalmente a la escuela como institución, proponiendo la creación de una sociedad sin escuela (Asensio, 2006).

Surgirán diferentes experiencias, así en Alemania, en la década de los 70, se crearon los Schülerladen Rote Freiheit o más tarde Subjektentwicklung in der frühen Kindheit (Hozlkamp, 2015), teniendo como objetivo crear espacios de emancipación personal y social frente a las estructuras estatales, que serían el reflejo de la nueva sociedad a construir. Como se comentaba anteriormente, es un momento en el que se dispara la producción teórica sobre el modelo educativo y se desarrollan diferentes debates: la alienación, la libertad en el proceso de educativo, la colonización del conocimiento, la escolarización como sinónimo de educación, la creatividad, la toma de decisiones...

De la producción teórica y práctica de los dos momentos históricos aquí nombrados, se nutre hoy en día el Movimiento de Educación Alternativa. Tanto en el movimiento surgido en torno a la escuela nueva, como en el siguiente ciclo de teorización y de praxis educativa, convergen puntos de vista muy heterogéneos. Heterogeneidad que sigue siendo un rasgo característico del Movimiento de Educación Alternativa.

Cuadro 1.3. Origen Movimiento de Educación Alternativa.

Origen movimiento de Educación Alternativa		Inspiradores	Rousseau, Pestalozzi, Froëbel	
		Periodo	Finales del XIX principios del XX	
		Algunos autores	Tolstoi, Robin, Dewey, Montessori, Claparède, Kerschenteiner o Ferriere	
		Características comunes	<ul style="list-style-type: none"> • Movimiento internacional heterogéneo • Crítica al modelo tradicional • Paidocentrismo • El educando centro del proceso educativo • Profesor acompañante • Aprendizaje significativo 	
		Objetivo	Transformación educativa. <ul style="list-style-type: none"> • Transformación educativa para fomentar el cambio social. 	
Educación	Inspiración	Anarquista/Marxista		
	Periodos			
	Finales del XIX principios del XX		XX (60-70). Ciclos de protesta de mayo del 68	

		Algunos autores	Tolstoi, Robin o Ferrer i Guardia	Algunos autores	Althusser, Foucault, Freire, Illich, Reimer o Bourdieu
		Características comunes	<ul style="list-style-type: none"> • Educación anti autoritaria • Libertad humana • Coeducación • Sociedad sin clases • Autorganizacion 	Característica común	La escuela como herramienta de dominación capitalista
				Surgen diferentes teorías	Teorías reproduccionistas
					Pedagogía crítica
		Objetivo	Transformación integral del mundo no solo de la educación		

Fuente: Elaboración propia.

Aun así, normalmente a la hora de hablar de las influencias del Movimiento de Educación Alternativa, éstas se centran en la Escuela Nueva y, pasan por alto la eclosión teórica surgida en torno a mayo del 68. Esto se debe, en parte, al declive de los grandes relatos revolucionarios, pero, sin embargo, ante este hecho, como señala Carbonell (2015), muchas personas han optado por la construcción de alternativas que transformen su práctica diaria mediante la praxis. Optando por la transformación de las relaciones y el cuestionamiento de los modelos de vida mediante la práctica, sin esperar la llegada de la supuesta revolución que transforme las estructuras de poder. De ahí que la tradición de las corrientes revolucionarias se vea reflejada mediante esta mutación en sus prácticas (Carneros, 2018).

1.4. Momento actual del cuestionamiento al modelo escolar

El origen y desarrollo de la escuela y los movimientos alternativos, nos ayuda a entender la situación actual, que, sin embargo, se sitúa dentro de la complejidad de las instituciones que componen el sistema mundo capitalista. En la última década se ha

asistido a una reconfiguración del sistema mundo capitalista bajo el paraguas de la denominada crisis. Vivimos en un mundo donde la sociedad y las diferentes instituciones que la conforman está cada vez más dominada por la economía (Touraine, 2001; Laval, 2005; Bauman, 2007; Altvater, 2011; Harvey, 2014). El papel de los estados ha disminuido al regularizar el conflicto capital-trabajo, estos en su mayoría son lacayos de las élites económicas y sus diferentes expresiones organizativas. Pero aun así debemos de entender la complejidad del capitalismo global como dice McLaren (2013):

Trato de pensar en el capital como en algo que está más allá del sentido limitado de una lógica económica; como una red integrada de procesos culturales, políticos y económicos, que se encuentran interrelacionados entre sí. Debemos dar cuenta del complejo entrecruzamiento de jerarquías de género, raza, sexo y clase dentro de los procesos globales geopolíticos, geo-culturales y geoeconómicos del sistema mundo moderno/colonial (p. 103).

Partiendo de esta afirmación, realizada por uno de los autores de mayor relevancia dentro de la pedagogía crítica, se extraen diferentes conclusiones. Por un lado, huye de la lectura económica mecanicista del capitalismo. En consecuencia, entiende que cuando pensamos sobre el capital, tenemos que entenderlo dentro de un marco más amplio constituido por procesos complejos que se interrelacionan entre sí. No sólo se puede pensar en el capital como un proceso económico, también se debe plantear el capital desde la vertiente cultural o política. Las diferentes vertientes del capital las debemos entender no como procesos separados, sino como procesos autónomos en constante interrelación.

Siendo la institución escolar nuestro objeto de crítica y tomando como referencia la complejidad de los procesos, sus diferentes vertientes prácticas y las interrelaciones que se pueden dar entre sus actores, no podemos pensar la educación y la escuela como un agente neutro e indisoluble de la realidad que lo rodea. Debemos situar la escuela dentro de las interconexiones, prácticas y los procesos anteriormente mencionados; esto es, “concepciones mentales acerca del mundo, el conocimiento integral y los acuerdos y

creencias culturales, las relaciones sociales entre personas; y la producción de geografía” (McLaren, 2013, p. 107).

Desde ciertos sectores de la sociedad, cuando hablamos de la institución escolar y todo lo que la rodea, hay una tendencia a concebirla como una institución neutral en la que, tanto la labor del profesorado, como los contenidos que en ella se producen, se componen de criterios totalmente objetivos y se construyen a partir de ellos. Bajo los criterios de neutralidad, objetividad o supuestas visiones apolíticas de la educación se esconden postulados liberales o conservadores que, de manera sutil, defienden el control que ejercen sobre la educación (Torres, 1991; 2009; Laval, 2005; Pérez, 2017; Carneros, 2018). Es más, defienden que el sistema educativo debe de ser “directamente dependiente del sistema productivo” (Torres, 2001, p. 39). Por lo tanto, critican que la escuela hoy en día no está preparada para hacer frente a los retos (Siemens, 2005; Fernández y Carmona, 2009; Robinson, 2011; Acaso, 2013) que plantea el sistema mundo capitalista: el tránsito del capitalismo industrial al capitalismo de servicios, el rápido desarrollo de las telecomunicaciones, la sociedad de la información, los cambios de hábitos, las nuevas capacidades que requiere el mercado laboral...

Ken Robinson (2006), por ejemplo, critica que la escuela hoy en día no está preparada para hacer frente a los nuevos retos sociales. Este autor defiende que la estructuración organizativa y educativa de la escuela responde a la era del capitalismo industrial y hoy en día la encuentra obsoleta. Por lo tanto, aboga por la reestructuración del modelo educativo en su conjunto, impulsando otros tipos de capacidades que rompan con la homogenización educativa adaptándose mejor a los retos de los educandos y los retos exteriores: impulsar la imaginación, la creatividad, el desarrollo personal, la participación, las inteligencias diversas...

Siemens (2005), por su parte, añade que los cambios que se han producido en las últimas décadas requieren nuevas formas de aprendizaje. El desarrollo de la información se ha alterado exponencialmente. Antes la vida del conocimiento duraba décadas, hoy en día, en cambio, es muchísimo más corta, el flujo de conocimiento se ha incrementado considerablemente y los proyectos educativos no pueden mostrarse equidistantes. Es por

ello, que el aprendizaje se debe amoldar a los contextos cambiantes que ha traído la era digital implementando las nuevas tecnologías, lo que ha denominado como la teoría del conectivismo.

Desde la revolución industrial se ha primado la ciencia, la lógica y el reduccionismo sobre la intuición, las concepciones holísticas y la creatividad, se ha impuesto una cultura académica que jerarquiza los campos del saber: primero las matemáticas, el lenguaje y las ciencias naturales; después las ciencias sociales y las humanidades; y por último las artes. No obstante, en la era digital ya no tiene sentido ni la disociación ni la jerarquización disciplinar. En una era en la que el mundo es confuso, mezclado, cambiante, innovador, interconectado, masificado e interdependiente, la mezcla de perspectivas cognitivas, de campos interdisciplinarios, la relevancia del diseño, la innovación y la creatividad tornan obsoletos estos presupuestos modernistas. (Pérez Gómez, 2012. p. 151)

En la misma línea, desde otros ámbitos se reivindica e implementa una educación basada en las inteligencias colectivas, basada en un enfoque cooperativo de la educación, teniendo en cuenta que la construcción del conocimiento no se debe separar de la realidad que lo rodea. Muestra de ello son las escuelas Waldorf o la aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (2008) en diferentes escuelas, como, por ejemplo, la Escuela Montserrat de Barcelona.

Autores como García López, Poveda García y Wills Fonseca (2017) se cuestionan los paradigmas de éxito y logro, criticando la manera de formar individuos que se inserten en el mundo corporativo empresarial y que actúen como esclavos creativos. Para estos autores, lo que muestra el fenómeno finlandés es cómo hacemos escuelas más flexibles para poder tener seres humanos más creativos, obedientes y adoctrinados que sigan y deseen la esclavitud en el mundo corporativo capitalista o en el mundo capitalista estatal (García López et al., 2017).

Pérez (2017) concluye en su investigación que la innovación educativa difundida por los medios de comunicación de masas esconde mensajes que nos alejan de una educación para la Justicia Social y Ambiental. Por ello, “es preciso no dejarnos deslumbrar por una retórica vacía de auténtico compromiso social, tomar conciencia del poder performativo

de estos discursos y replantearnos en profundidad los fines de la innovación a los que, a menudo inconscientemente, estamos sirviendo” (Pérez Rueda, 2017, p. 472).

Sin embargo, no podemos afirmar que todas las personas que defienden estos postulados lo hacen de manera oculta bajo el propósito de mantener el statu quo. Existe cierta visión hegemónica a nivel social, la cual otorga cierta neutralidad a las instituciones que conforman la sociedad y las diferentes relaciones que se dan en ellas. Es decir, sus postulados teórico-prácticos se orientan al cambio en el mundo educativo sin poner en cuestión la institución escolar en su integridad o en un contexto más amplio. No por ello creemos que sus aportaciones y críticas no sean de relevancia.

También, nos encontramos con más aportaciones teóricas, que tienen su origen en el marxismo (Freire, 1970; Althusser, 1971; Bourdieu; 1977; Bourdieu y Passeron, 1998; Jackson, 1975), que ponen en entredicho la supuesta neutralidad de los centros escolares. Estas teorías sitúan a la escuela en un contexto sociopolítico concreto, en el cual se produce y reproduce el discurso, los contenidos culturales hegemónicos del capitalismo, las formas de relacionarse, códigos de comportamiento, de comprensión conceptual y organizativa. En este sentido, la institución escolar produce y reproduce la denominada violencia simbólica que, a su vez, contribuye a garantizar el statu quo de la clase dominante. Las diferentes personas que componen la comunidad educativa, por tanto, no están aisladas de la realidad que los rodea (Torres, 1991; 2009).

En contraposición a las experiencias y movimientos anteriores, la pedagogía crítica, si bien no contradice a las teorías de la reproducción sobre el papel que puede llegar a desempeñar la escuela como institución de la clase dominante, resalta y refuerza las posibilidades que tiene la comunidad educativa para generar prácticas contra hegemónicas y resistencia para la construcción de una sociedad más justa, solidaria y democrática. Subrayan, así mismo, las posibilidades que tienen los sujetos que participan en el proceso educativo para generar resistencias, al igual que lo pueden generar en su puesto de trabajo u otros espacios de su vida (Torres, 1991; Freire, 1993; Apple, 2002; Giroux, 2005; Merino, 2008; McLaren, 2013, 2015).

Desde los postulados de la pedagogía crítica se enfatiza el poder subversivo de las personas y sus capacidades para generar otro tipo de educación, y ello a pesar del aniquilamiento del Estado de Bienestar, las reformas neoliberales, la reconfiguración del conflicto de clase, el incremento de las desigualdades sociales o la involución democrática de los órganos de representación. Promueven una escuela emancipadora, donde las relaciones de dominación y opresión puedan ser transformadas, lo que algunos autores (Apple, 2002; 2005; Feito y López, 2008; McLaren, 2015; Belavi y Murillo, 2016) denominarán escuelas democráticas o las experiencias de las comunidades de aprendizaje y la búsqueda de la intersubjetividad mediante el aprendizaje dialógico.

Por otro lado, hoy en día también encontramos otro tipo de críticas al modelo escolar que tiene su plan de actuación fuera de la escuela ordinaria. Propuestas educativas que, en el trasfondo, cuestionan mediante la práctica ciertos valores, prácticas y relaciones del capitalismo neoliberal y la escuela convencional: la toma de decisiones, las relaciones de poder, los ritmos diarios, la homogeneización, el papel de las personas de menor edad, los contenidos educativos, la libertad personal y la construcción de los espacios (Contreras, 2010; Wild, 2012; Carbonell, 2015).

Como desarrollaremos en el siguiente capítulo, nos encontramos ante un movimiento heterogéneo, que está desarrollando diferentes proyectos educativos fuera del marco de la escolarización ordinaria (Carneros, 2018). Cabe resaltar que es un movimiento en el que la simple catalogación resulta muy complicada. Proyectos que, en la mayoría de casos, no emanan de una sola corriente pedagógica y asumen diferentes prácticas en la construcción de un proyecto donde el desarrollo íntegro de las personas sea más sostenible.

También encontramos, otras críticas al modelo escolar convencional que hacen referencia a la relación con la ciudad, el tejido asociativo y su comunidad (Tonucci, 1996, 2009b, 2016; Jahir, 2001; Prats y Santacana, 2009). Estas propuestas educativas plantean la transformación de la ciudad y el acercamiento e integración de la escuela en la ciudad. Reivindican la ciudad como herramienta para generar conocimiento y aprendizajes. Critican que las construcciones de las ciudades no tienen en cuenta las necesidades de las

personas menores de edad, ciudades que se construyen desde las lógicas de acumulación de capital (Harvey, 2014), priorizando aquellas infraestructuras que sirven para su reproducción y generando que las personas menores de edad sean sujetos invisibilizados.

Por lo tanto, abogan por la construcción de otros modelos de ciudad donde se tenga en cuenta las necesidades de las personas más pequeñas, otro modelo de ciudad donde se habiliten espacios o los existentes cuenten con las herramientas necesarias para generar conocimientos, aprendizajes compartidos abriendo la escuela a la ciudad. La Ciudad de los Niños que reivindica Tonucci (1996), las Ciudades Amigas de la Infancia (Unicef, 2012) o la propuesta de la Ciudad Educadora (Jahir, 2001; Prats y Santacana, 2009) son muestra de esta corriente que intentan unir la gran urbe con las necesidades de las personas de menor edad y la educación en su conjunto. En el capítulo tercero profundizamos en algunas de estas propuestas.

Como hemos podido observar hoy en día, desde diferentes corrientes educativas se está cuestionando la pertinencia de la escuela convencional ante los retos que plantea el nuevo contexto socio histórico. Corrientes, que en algunos casos no comparten contextualización teórica o praxis pedagógica pero que afloran las grietas que están surgiendo dentro de la escuela convencional. Cosmovisiones diversas que nos sumergen en un debate necesario sobre los retos futuros que se plantean ante una institución tan consagrada como la escolar. En un mundo de cambios bruscos, donde las transformaciones se aceleran y la educación en su conjunto debe repensarse, como decía Bertolt Brecht “la crisis se produce cuando lo viejo no acaba de morir y cuando lo nuevo no acaba de nacer”.

1.5. A modo de conclusión. Algunas reflexiones sobre el estado actual de la cuestión

La escuela moderna se consolidó en pleno siglo XX, llegando hasta nuestros días como espacio central para la transmisión educativa. Esta institución que traerá consigo cambios importantes en las formas de entender la relación educativa de las personas con el medio que los rodea. Cambios en las formas de entender los procesos educativos: ¿Dónde? ¿Qué? ¿Quién? ¿Cómo? ¿Cuál? ¿A quién?...

Si hablamos hoy en día de educación, este término está asociado de manera indisoluble y hegemónica a la escuela. Según Murua y Camino (2012) la palabra educación no se empezaría a utilizar hasta el siglo XVIII. Teniendo en cuenta esto, es un término que se propaga con la aparición de los sistemas de educación nacional. Escuela y educación serán planteados como palabras prácticamente asociadas. Siendo la escuela el dónde y la educación el qué.

La escolaridad en masa cambió el sujeto al que le compete asegurar o regular el proceso educativo de las personas más pequeñas. La competencia de la educación en el caso de las capas populares se traslada del ámbito privado al ámbito estatal. Lo que antes estaba en manos de la familia-comunidad pasa a ser regulada por el estado como soberano y garante de la educación. Delegacionismo educativo interesado e impulsado por parte de los Estados Nación u órganos supranacionales: la Unión Europea, Banco Mundial o Fondo Monetario Internacional. Sabedores de la importancia del control de la institución escolar en la construcción hegemónica de conocimiento, ideas, valores, creencias y conductas para el mantenimiento del *status quo*.

Esto ha provocado cierto hermetismo educativo por parte de los estados ante cualquier voz crítica que propugna otro modelo educativo. Voces críticas que jamás han dejado de existir desde la aparición de la escuela moderna y que gracias a ellas las propuestas educativas que se implementan en la escuela se han ido transformando en mayor o menor medida, según desde qué postulados se interprete.

En momentos históricos puntuales hemos podido observar que las voces críticas al modelo hegemónico escolar han cobrado relevancia: la irrupción de la Escuela Nueva, a finales de siglo XIX principios del siglo XX, o la elaboración teórica-práctica tras el ciclo de protesta global de mayo del 68. Hoy nuevamente, nos encontramos ante una tercera ola de voces críticas que advierten de la necesidad de repensar la educación y la institución escolar.

¿Por qué si los datos son tan alarmantes y las injusticias tan evidentes no se realiza un cambio? Claro que el sistema ha reaccionado y promueve la innovación; sin embargo, se trata de cambios hacia modelos continuistas y descontextualizados como las escuelas de

Finlandia o de propuestas superficiales a través de nuevas metodologías como el aprendizaje cooperativo o de recursos como las pizarras digitales. Si de verdad queremos un mundo mejor, necesitamos cambiar el modelo de vida, de consumo, de relación, de felicidad. Tal y como señala Riechmann (2017), “fatídicamente, el neoliberalismo se impuso con sus ideas aberrantes de que todo depende de los gustos y preferencias individuales, y que igualdad y libertad son dos principios contrapuestos, cuando una mínima reflexión indica que es una falacia” (p. 1). Por tanto, necesitamos bienestar humano, pero precisamos que sea compatible con los límites ambientales y sociales del planeta (Carneros, 2018, p. 19).

No es casualidad que esta tercera ola se produzca en un momento de crisis económica, política, social y ecológica de alcance global y que la primera corriente pedagógica de alcance mundial preceda a la Gran Depresión, al desarrollo del capitalismo industrializante y la reconfiguración de las instituciones de los Estados Nación. La segunda marca la transición de la modernidad a la postmodernidad, el tránsito del capitalismo industrial al desarrollo neoliberal y la posterior globalización.

Si bien es cierto, que los tres periodos se producen en un estadio de grandes transformaciones, en cada época el devenir de cada movimiento ha adquirido características propias. Los contextos son cambiantes y las realidades en las que se gestaron estas corrientes han cambiado profundamente. Está por ver cómo se desarrolla esta tercera ola educativa crítica.

Nuevamente nos encontramos ante un momento educativo clave, en el cual se están produciendo de facto cambios trascendentales, del cual la sociedad debe ser parte y tomar parte. Corremos el peligro de que aquellas voces críticas o planes de actuación educativa que intentan convertir la educación en un apéndice del sistema productivo desde una lógica neoliberal se consoliden (Laval, 2005). Impulsando transformaciones que adapten la escuela a la nueva era del capitalismo de servicios, propiciando la elitización, la privatización y la entrada de las grandes corporaciones en el sistema educativo.

En estos tiempos de incertidumbre es necesario pensar la educación como otro ámbito de pugna en la transformación de la sociedad. Una educación que esté al servicio de la sociedad, que acepte las singularidades de las personas, respete a las personas más pequeñas, impulse la intersubjetividad pedagógica, trascienda los muros de las escuelas, interaccione con la comunidad, construya espacios más agradables para todas las personas y respete el medioambiente. Una educación que no solo busque la acumulación de conocimiento, sino que esté compuesta de espacios donde se impulse la participación protagónica y la transformación social.

Tal como hicieran Ferrer i Guardia (Aubert y Siles, 2009) o Freire (Igelmo, 2013), debemos de construir y reivindicar un modelo educativo más justo y solidario. Para ello, es imprescindible tener en cuenta las aportaciones teóricas de los clásicos, sus experiencias y debates. Conjugando los clásicos con las nuevas propuestas y debates de gran calado educativo que están surgiendo. Propuestas que en su mayoría asientan sus raíces en los dos momentos históricos nombrados en este capítulo. Hacer seguimiento de estas propuestas se antoja clave en la construcción de otras realidades educativas que nos ayuden en la transformación de la sociedad en su conjunto.

CAPÍTULO II

El movimiento de educación alternativa

2.1. Introducción

El segundo capítulo, que da continuidad al marco teórico, está compuesto de 4 apartados que sitúan la educación alternativa, desde sus concepciones generales al estado actual de la temática. Por ello, en un principio, situamos las características de este movimiento, después indagamos en sus orígenes y, finalmente, profundizamos en la coyuntura actual.

En el primer apartado exponemos los criterios y características que nos llevan a catalogar aquello que entendemos por educación alternativa, teniendo en cuenta que existen diferentes percepciones al respecto, gran variedad de planteamientos y metodologías. De ahí que optemos por una concepción heterodoxa, proponiendo una definición para este espacio, y busquemos aquellas características comunes que comparten diferentes tendencias que trabajan dentro de la innovación educativa.

Posteriormente, indagamos, en sus orígenes, en aquellas experiencias que fueron pioneras y han servido de marco de referencia para otros proyectos. Hablamos de Summerhill en el Reino Unido, La Pesta en Ecuador o Paideia en el Estado Español. Acto seguido contextualizamos la situación actual, las diferentes iniciativas que han surgido a nivel internacional y estatal. Iniciativas que están sirviendo para visibilizar el auge (Larrañeta, 2015) de espacios educativos alternativos.

En el tercer apartado situamos la situación actual global y profundizamos en la Comunidad Autónoma Vasca. Cuantificamos los diferentes espacios educativos que han surgido y sus características principales observando que el País Vasco no es una excepción, ya que en las últimas dos décadas son muchas las familias que han optado por este tipo de proyectos e incluso han dado un paso más constituyendo una red de apoyo mutuo.

Entre otras cosas esta red intenta revertir la situación legal a la que se enfrentan las familias que optan por estos modelos educativos, situación legal que abordamos también.

Finalmente, terminamos el capítulo con un apartado de conclusiones.

2.2. Concepto y características

Adentrarnos dentro del campo de la educación alternativa nos lleva inexorablemente a analizar y sintetizar el término. Los matices, las cosmovisiones, las realidades y los diferentes contextos. Lo que hoy se entiende por alternativo, puede que en otro espacio y tiempo no lo sea. Es más, lo alternativo puede tener vocación hegemónica, pretendiendo en el caso de la educación, disputar y ofrecer otro modelo educativo al convencional. Y si no tiene vocación hegemónica estaríamos hablando de proyectos con vocación residual.

Intentar conceptualizar que entendemos por educación alternativa es una tarea ardua, más aún cuando el concepto es muy amplio, y puede llevar a diversos significados según las subjetividades de las personas o de los diferentes paradigmas educativos. No existe literatura que logre un denominador común sobre este tipo de proyectos educativos. Diferentes autores (Graubard, 1981; Contreras 2004, 2010; García, 2005; Feito, 2006; Nagata, 2006; Domènech, 2009; Mateu, 2011; Pericacho, 2014; Carbonell, 2015; García, 2017; Carneros, 2018) han intentado clasificar y definir las características que cumple el movimiento de educación alternativa. Todos ellos coinciden en que es un movimiento heterogéneo y la simple catalogación de este movimiento resulta complicada: escuelas libres, educación libre, educación activa, pedagogías vivas, escuelas no convencionales, innovación educativa...

Es difícil, por lo tanto, hallar una definición precisa y concreta que agrupe diferentes tendencias en este ámbito. Ramos y Pericacho (2013), parten de la misma idea, añaden que, en el campo de la educación alternativa, no solo existe diversidad en cuanto a la terminología utilizada, sino que también subsisten una gran variedad de planteamientos,

métodos y, por consiguiente, praxis con resultados muy diferentes (Morales, 2015). Algunos, incluso afirman que, en cualquier caso, “cada tipo de alternativa conlleva una opción de carácter filosófico y político” (CEDEFOP, 2002, p. 145).

El término “alternativa” en educación, pese a que se utiliza de forma constante, es un concepto muy amplio sobre el que no se ha profundizado a nivel académico y no tiene una clara definición. A falta de un significado preciso, el término "educación alternativa" describe diferentes enfoques educativos con un plan de estudios especial e innovador (Carneros, 2018, p. 88).

Carbonell (2015) intentando clarificar las bases de los diferentes movimientos de educación alternativa hoy, presenta aquellas pedagogías alternativas que están implementando innovaciones educativas. Propuestas pedagógicas diferentes, que en muchos casos, comparten parcialmente metodologías, análisis del contexto, pero que difieren a veces en la praxis o en el ámbito de actuación para la transformación educativa. En concreto presenta 8 propuestas pedagógicas diferentes:

- Las pedagogías no institucionales. Aprendizaje y educación fuera de la escuela.
- Las pedagogías críticas.
- Las pedagogías libres no directivas. Alternativas a la escolarización ordinaria.
- Las pedagogías de la inclusión y la cooperación.
- La pedagogía lenta, serena y sostenible.
- La pedagogía sistémica.
- Las pedagogías del conocimiento integrado. Los proyectos de trabajo.
- Las pedagogías de las diversas inteligencias.

Aunque este autor (2015) hable de pedagogías del siglo XXI, en la mayoría de casos nos presenta propuestas educativas, de lo que él es consciente, que se han teorizado y se han implementado durante el siglo XX. Estas propuestas cuentan con un amplio bagaje

teórico, pero su implementación hasta la fecha, cuantitativamente, ha sido minoritaria. Algunas de estas propuestas en estos momentos están en auge o presentan oportunidades de manera alternativa e innovadora ante los desafíos educativos del presente (Larrañeta, 2015) .

Tal como señala Carneros (2018), es importante diferenciar dentro de la educación alternativa entre aquellos proyectos educativos alternativos y el concepto pedagogía alternativa. Según este autor, las pedagogías alternativas son aquellas que se pueden desarrollar tanto dentro de la educación convencional como en proyectos de corte alternativo. Estaríamos hablando de una metodología y no de una institución. En este caso podríamos situar experiencias referentes en nuestro entorno como Amara Berri (Guerrero, 2013; Garagarza, Alonso y Alonso, 2018) o las Comunidades de Aprendizaje (Cadena-Chala y Orcasitas-García, 2016).

Cuando hablamos de educación alternativa estamos hablando de lo que Carbonell (2015) denomina “Las pedagogías libres no directivas. Alternativas a la escolarización ordinaria” (p. 93). Aun así, cabe destacar de la influencia de otras propuestas pedagógicas. Por ejemplo, la corriente pedagógica crítica está muy presente en el análisis de la situación educativa actual y con la cual compartimos en este trabajo su retrospectiva del papel que juega la escuela como institución reproductora de los poderes fácticos. Por otro lado, también tenemos en cuenta aquellas experiencias de “pedagogías no institucionales” (Carbonell, p. 19), como “la ciudad educadora” (p. 38), “la ciudad de los niños” (p. 40) de Francesco Tonucci (1996, 2014) o las pedagogías lentas (Domènec, 2009; Acaso, 2013), que, si bien Carbonell (2015) las separa de las pedagogías libres, tienen sinergias claras con el proyecto de educativo que estamos analizando.

Anteriormente hemos comentado que las prácticas educativas que se están desarrollando en muchos casos comparten metodologías. Es más, dentro de la educación alternativa, encontramos diferentes tendencias o metodologías educativas que responden a diversas preocupaciones y concepciones pedagógicas. La práctica educativa

que desarrollan este tipo de proyectos es muy heterogénea entre sí. Contreras (2004, 2010) a la hora de sintetizar qué se entiende por educación alternativa, parte de aquellos aspectos del modelo escolar convencional que pretende subvertir: currículum establecido, los procesos de evaluación-calificación, la enseñanza como única vía al aprendizaje, la agrupación por edades, el control de las personas adultas en la gestión-decisión de los procesos de enseñanza, la delimitación espacial o el control de los tiempos.

Carneros, en su trabajo doctoral (2018), sitúa dichos proyectos educativos en la búsqueda de la justicia social y ambiental, convirtiéndose en agentes para el cambio, “a través de una educación ambiental, crítica, democrática y equitativa que le permita ser consciente y combatir las injusticias del sistema (violencia, marginación, carencia de poder, explotación, imperialismo cultural e insostenibilidad, entre otras) (p. 20). Unido con lo expresado, realiza una definición amplia de los proyectos de educación alternativa:

proyectos que acogen a niños/as de diferentes familias bajo una estructura organizativa (cuotas, tiempos, responsables, espacio específico...), siempre y cuando se organicen siguiendo su propio criterio y voluntad, sin partir de la tradición, siendo originales, innovadoras e inconformistas en todas sus formas y por tanto no asentándose en los hábitos ni formas mayoritarias (Carneros, 2018, p. 20).

Diferentes autores (Contreras 2004, 2010; Greenberg, 2003; García, 2005; Nagata, 2006; Salmerón, 2010; Carbonell, 2015; García, 2017; Carneros, 2018) hacen referencia a elementos comunes como la libertad, respeto, autonomía, empoderamiento, creatividad y participación protagónica. Elementos que se repiten de manera diferente, pero que más allá de delimitar o crear una definición hermética y dogmática de la educación alternativa, proponen un marco interpretativo amplio, plural y capaz de agrupar las diferentes tendencias que componen el Movimiento de Educación Alternativa. También, queremos señalar la matización que realiza Carneros (2018), sobre las escuelas alternativas con

modelos cerrados y modelos abiertos. En este trabajo doctoral nos referimos a las segundas.

Cuadro 2.1. Escuelas alternativas

Escuelas alternativas	Escuelas infantiles alternativas	Bosques-escuelas Escuelas Reggio Emilia Otras (Montessori, Waldorf, Libres...)	
	Escuela alternativa (etapa de escolarización)	Escuela alternativa con modelos cerrados	Escuelas Montessori Escuelas Waldorf o Steiner Escuelas logosóficas Escuelas Dalton Escuelas Jenaplan Escuelas Freinet
		Escuela alternativa con modelos abiertos	Escuelas libres Escuelas democráticas Escuelas libertarias Escuelas activas Escuelas respetuosas

Fuente: Carneros y Murillo (2017, p. 133).

A continuación, planteamos las características generales de este movimiento educativo: a) nuevas formas de intervención para la transformación; b) educación en libertad y libertad de elección; c) educación holística; d) diversidad espacial, e) el personal profesional como acompañante; f) agrupaciones heterogéneas, (g) espacios de aprendizaje no masificados; h) precariedad legal y económica, i) autogestión y participación.

a) Nuevas formas de intervención para la transformación:

El tránsito de la modernidad sólida a la modernidad líquida (Bauman, 2002, 2003) también ha traído consigo el desvanecimiento de los grandes relatos de la izquierda revolucionaria. La apuesta hegemónica de la izquierda revolucionaria durante el siglo pasado, la toma del poder para la transformación de la sociedad, y sus posteriores desenlaces, propicia un cambio significativo en la cultura política de cierta parte de la sociedad que se situaba sociológicamente bajo estos parámetros. Ante la irrupción del capitalismo neoliberal globalizado y el fin de la historia propugnada por Fukuyama (1989), desde diferentes sectores se ha optado por “el actual local, piensa global” que reivindicaba el movimiento antiglobalización.

Traducido al mundo de la educación, diferentes grupos de personas están desarrollando proyectos educativos alternativos, buscando nuevos modelos comunitarios, nuevas formas de relacionarse, de trabajar el desarrollo personal, las relaciones de poder... buscando desde la educación y trabajando con diversos actores, nuevas prácticas de intervención para el cambio (García, 2017). Unido al fracaso “del sistema educativo para afrontar los cambios, necesidades y demandas del siglo XXI y una crisis del sistema económico, político y social que ha impulsado a muchas familias y educadores a buscar respuestas colectivas que respondan a sus necesidades” (Carneros, 2018, p. 130).

b) Educación en libertad y libertad de elección:

Una de las máximas de los proyectos de educación alternativa se basa en respetar los ritmos de cada persona, teniendo en cuenta que los procesos educativos no son lineales y que cada cual debe seguir su propio camino. “La educación libre pretende ser una relación educativa basada en el respeto a la infancia y en concreto a sus necesidades” (Salmerón, 2010, p. 6). Se generan ambientes en los cuales se procura que las niñas y niños sean conscientes de las decisiones que toman y sus consecuencias. En ese tránsito el interés y el deseo son claves.

Este es el mantra, la seña de identidad más emblemática. Libertad que se asocia a la conquista del bienestar y de la felicidad; a que cada cual pueda elegir su propio camino, sus propias decisiones y la formación de su propia singularidad. Ello requiere un escrupuloso y sostenido cuidado, comprensión, amor y respeto hacia la infancia por parte de las personas adultas. Una libertad que exige límites de sentido común relacionados con la seguridad y la libertad de los otros y que nada tiene que ver con el libertinaje de que cada uno hace lo que quiere, sin normas de ningún tipo (Carbonell, 2015, p. 101).

Esta idea rompe con la visión del curriculum educativo como plan secuencial y homogéneo (Greenberg, 2003; Contreras, 2004, 2010). Los proyectos de educación alternativa en su mayoría no trabajan bajo un currículum preestablecido, los niños y niñas mediante su libre elección construyen conocimiento y se forman como personas.

En este tipo de modelos educativos no existen asignaturas obligatorias como en la escuela convencional. Otra de las premisas principales es que el aprendizaje es un ejercicio natural (Greenberg, 2003; Salmerón, 2010), planteando que si se fuerza a las personas puede conseguirse el efecto contrario. Por ello, se defiende que aprender es un acto de libertad, donde cada persona atiende a sus ritmos, intereses, curiosidades o necesidades. Cada persona decide y tiene un rol activo sobre lo que debe aprender, cuánto, cuándo, cómo y con quién (Carbonell, 2015). Es decir, se parte de la plena confianza en las niñas y niños.

Dentro de esta pedagogía existen diferentes corrientes que implementan metodologías diversas. Pero por norma general la asistencia no es obligatoria. Este tipo de modelos educativos normalmente disponen de un gran abanico de ambientes y recursos, donde las niñas y niños pueden optar por la elección de sus propios itinerarios. Deciden, como hemos comentado, cuando tiempo le dedican, de qué manera, con quién, para qué... Por lo tanto, no existe currículum previo, éste se genera mediante la acción diaria (Salmerón, 2010).

c) Educación holística:

Además de que cada cual pueda elegir que aprender, no solo se trabaja el lado cognitivo de las personas, aspecto que es prioritario en las escuelas convencionales. Los ambientes que se generan, naturales, sociales y culturales, pretenden que se trabajen otras dimensiones: emocionales, sentimentales, relacionales, artísticas, abstractas.... impulsando un aprendizaje holístico. Es decir, “que la educación no es incorporar una cultura, sino incorporarse a una cultura, esto es, la relación que se crea entre lo personal-singular que cada uno trae al mundo, con el mundo social, natural y cultural” (Contreras, 2004, p. 15).

d) Diversidad espacial:

La composición espacial de estos espacios dista mucho de la escuela convencional, que por norma general está dividida en aulas. En cambio, los espacios de educación alternativa suelen ser espacios sin aulas, abiertos, sin muros, donde se pueden encontrar todo tipo de ambientes, talleres, espacios polivalentes, espacios para el descanso, la investigación, la lectura, el juego... (Carbonell, 2015), donde poder desarrollar de manera multidimensional los aspectos comentados anteriormente.

El espacio exterior tiene la misma importancia que el espacio interior. En muchos casos estos proyectos suelen estar situados en zonas rurales y cuenta con sus propios espacios exteriores o simplemente se adaptan a los espacios naturales para desarrollar su actividad (García, 2017). Véase las escuelas bosque, modelo innovador que convierte a la naturaleza en aula. Los niños y niñas no acuden a ningún espacio cerrado, la naturaleza (bosque, campo o playa) se convierte en su entorno de aprendizaje (Nixon, 2015; Etxebarria, 2016).

Estas experiencias intentan crear ambientes educativos que tengan en cuenta el respeto profundo por la infancia y la juventud, adaptándolas a sus necesidades, entendiendo que estas personas son sujetos protagónicos en el entorno que se recrean; creando espacios que favorezcan la capacidad de movimiento, libertad, libre expresión, observación, escucha... (Contreras, 2004, 2010)

e) El personal profesional como acompañante:

En este modelo educativo la palabra profesor (personal profesional) o bien no se utiliza, se omite o no está muy bien vista. La labor del personal profesional se basa en el acompañamiento no directivo, la escucha activa y la intermediación, en caso de que lo soliciten, para mediar o facilitar. Las personas que trabajan en el centro intentan no intervenir en el proceso aprendizaje de las personas más pequeñas, para que ellas puedan desarrollarse, investigar, aprender, sentir, experimentar... siguiendo los principios anteriormente expuestos (Carbonell, 2015; García, 2017).

f) Agrupaciones heterogéneas:

No existen ni horarios, ni asignaturas, ni niveles como en la escuela convencional. En el caso de los horarios son más flexibles, además, en muchos casos la asistencia no es obligatoria. En estos modelos educativos las personas de diferentes edades conviven y se desarrollan conjuntamente. Conviven personas de diferentes edades posibilitando la transmisión intergeneracional de saberes (Contreras, 2004, 2010). Lo cual no quita que los ambientes que se generan tengan en consideración las diferentes etapas en el desarrollo de las personas. También asumen la heterogeneidad de las personas. Es decir, que personas de una misma edad biológica puedan tener ritmos y necesidades totalmente diversas.

g) Espacios de aprendizaje no masificados:

Criticar la masificación de la escuela convencional, dado que no se puede atender las necesidades de todas las personas de manera individualizada y deshumaniza a las personas. Por lo tanto, se busca que sean espacios de aprendizaje no masificados, posibilitando la acción individual o grupal. El número de personas que participan normalmente no sobrepasa las dos cifras (Contreras, 2004, 2010; Salmerón, 2010; Carbonell, 2015;). Si bien, las trabas legales y económicas pueden influir en la afluencia de personas a estos proyectos (Rodríguez, 2014).

h) Precariedad legal y económica:

Estos proyectos normalmente empiezan en la etapa de educación infantil. Esto en el Estado Español se debe a que hasta la etapa de educación primaria la asistencia no es obligatoria, por lo tanto, las trabas legales son menores. Aun así, cada vez se están desarrollando más experiencias en educación primaria y secundaria. En estas dos etapas educativas las dificultades legales y administrativas con las que se encuentran son mayores (Rodríguez, 2014; Carneros, 2018).

Este tipo de proyectos tiene dificultades para encontrar un encaje legal. En algunos países de Europa, como Alemania, Reino Unido o Dinamarca (Nixon, 2015; Lysklett, 2017; Antonietti, 2018), la legislación reconoce este tipo de centros, incluso pueden percibir ayudas públicas. Es el caso de las escuelas bosque cuentan con el reconocimiento legal. Pero por norma general, “son escuelas que se ubican fuera del sistema educativo” (Salmerón, 2010, p. 6). Estos proyectos que se encuentran en los márgenes de la ley, siendo su situación alega, dependen, normalmente, de las cuotas de las familias. La subsistencia económica, en la mayoría de los casos, es un tanto precaria (Rodríguez, 2014; Carbonell, 2015; Carneros, 2018).

i) Autogestión y participación:

La comunidad educativa en este modelo, suele ser sujeto activo y protagónico. La implicación de los tres actores principales que participan (familias, educadores, niñas y niños) por norma general es alta. Para ello establecen mecanismo de cohesión y participación interna donde sean escuchadas y tenidas en cuenta todas las voces, desde las personas más adultas a las de menor edad. El poder decisorio de los diferentes actores varía según el proyecto, pero en todos los proyectos se intentan implementar modelos de democracia directa, participativa y horizontal. Normalmente estos proyectos de educación alternativa se rigen por los principios de autodeterminación, autorregulación, negociación compartida, participación y colaboración (García, 2005; Salmerón; 2010, Carbonell, 2015; García, 2017; Carneros, 2018).

Figura 2.1. Educación Alternativa características



Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta las características y lo anteriormente mencionado realizamos una definición propia de educación alternativa: *son iniciativas diversas, con diferentes planteamientos filosóficos, políticos y pedagógicos, que bien fuera del sistema escolar o dentro de él, plantean formas de acción educativas no convencionales, para el cambio social, que buscan la libertad individual y colectiva de las personas, impulsando el aprendizaje holístico y la participación protagónica en diversos espacios autogestionados.*

Cabe aclarar, que hablamos de educación alternativa y no de escuelas alternativas, porque entendemos que, en muchos casos, este tipo de proyectos trascienden el marco espacial de la escuela. Por ello, nos parece más acertado hablar de proyectos de educación alternativa y no de escuelas alternativas.

2.3. Antecedentes a nivel internacional y en el Estado

Aunque este tipo de propuestas educativas hayan cobrado vigencia y estén en auge en pleno siglo XXI (Carbonell, 2015; Larrañeta, 2015; Carneros 2018), no es menos cierto, como hemos comentado anteriormente, que se llevan desarrollando desde principios del siglo XX.

Desde que existen instituciones escolares siempre ha habido personas y colectivos que, desde sensibilidades diferentes, han planteado alternativas educativas al modelo hegemónico. La historia de la pedagogía está repleta de personas y experiencias educativas que han sido capaces de mostrarnos una mirada más amplia (Mateu, 2011). Hoy en día la educación alternativa está de moda (...), y parece que se está buscando que represente el intento de encontrar el sentido de la educación en el siglo XXI (Carneros, 2018, p. 132).

Vanguardia de este movimiento y de gran influencia han sido los proyectos impulsados en Gran Bretaña a principios del siglo XX, por Alexander Sutherland Neill, Summerhill (Neill y Torner, 1968; Neill, 2009), o en Ecuador por Rebeca y Mauricio Wild, a finales del siglo XX. En el caso de los Wild, en un principio fue “El Pesta” y posteriormente “El León Dormido” (Wild, 2013).

No cabe hablar de los proyectos de educación alternativa sin mencionar el caso de Summerhill. Este proyecto, pionero, empezó su andadura en 1921 en Dresde (Alemania). En los años posteriores se trasladaría a diferentes localidades de Gran Bretaña y en 1927 se ubicará finalmente en Leiston. Fundada por Alexandre Sutherland Neill, hoy en día dirigida por sus descendientes, este proyecto educativo no ha estado exento de persecuciones legales a lo largo de su historia, que finalmente han logrado soslayar (Neill, 2009).

En la década de los 60 un editor de EEUU se puso en contacto con Neill y Torner, quienes publicaron “Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños” (1963); libro que logro gran éxito, aumentando la fama y repercusión a nivel

internacional de los planteamientos pedagógicos del proyecto. El prestigioso intelectual, de alcance mundial, Erich Fromm (en Neill y Torner, 1963) en el prólogo de dicho libro escribiría lo siguiente:

Es un punto de vista radical sobre la crianza de los niños. En mi opinión, su libro es de gran importancia porque representa el verdadero principio de la educación sin miedo. En la Escuela Summerhill la autoridad no disfraza un sistema de manipulaciones (p. 11).

Este proyecto educativo fuertemente influenciado por las ideas del psicoanalista Wilhelm Reich busca que la educación se desarrolle en libertad. Si bien existen normas y límites, éstas están consensuadas por el órgano decisorio, la asamblea, a la que pueden acudir todas las personas que participan en Summerhill. En este proyecto participan personas de diferentes edades, que conviven y se educan en los mismos espacios. Existen clases ordinales, pero nadie está obligado a asistir a ellas y cada cual debe decidir cuándo acudir. Además de las asignaturas clásicas de la escuela convencional se le da gran importancia a las actividades artísticas y creativas (Neill y Torner, 1963, 2009; García, 2017).

Rebeca y Mauricio Wild, décadas más tarde, en 1977, fundaran en Ecuador “El Pesta”, proyecto que funcionará hasta 2005, llegando incluso a tener 150 alumnas y alumnos. Posteriormente, fundarán “El León Dormido”. Tanto El Pesta como El León Dormido se basan en la libertad de las personas en la toma de decisiones, libertad no entendida sin límites. Esto implica crear entornos adecuados a las necesidades de las niñas y niños, posibilitando una convivencia armónica, asegurando la seguridad emocional y afectiva. Desde este planteamiento solo creando ambientes adecuados, la libertad y los límites convivirán con coherencia (Nuin, 2013; Wild, 2013).

Este proyecto educativo que se divide en dos etapas de 2 a 7 (preoperativa) y de 7 a 14 (operativa) años, en comparación con Summerhill no cuenta con asignaturas definidas. Intenta generar ambientes para la libre manipulación, indagación, experimentación y

formación de las personas. Ambientes de libre uso y disfrute según los intereses de cada persona en cada momento. Para ello existen diferentes espacios, con ambientes diversos, que nada tiene que ver con las aulas de las escuelas. En ellos podrán encontrar todo tipo de materiales. Cabe destacar que al equipo docente se le desprende de, todo tipo de poder, su labor es de simple acompañamiento y en caso de que las personas más pequeñas se lo soliciten, resolver alguna duda (Nuin, 2013; Wild, 2013; García, 2017).

En los últimos años de funcionamiento de El Pesta, Rebeca Wild fué cuestionando el modelo educativo que habían construido. Observaban con preocupación cómo los padres y las madres delegaban la educación o el funcionamiento del centro en el personal profesional: “Wild ve aquí la principal fuente de conflictos entre adultos y niños, ya que los primeros viven bajo la presión de un horario inflexible, mientras que los segundos carecen de sentido del tiempo” (García, 2017, p. 95). Es por ello, que en el nuevo proyecto educativo que están desarrollando está muy arraigada la idea de aprender en comunidad, compartiendo la crianza, el espacio, el tiempo y la economía (Wild, 2013).

Otra experiencia de referencia, pionera en el Estado Español es la Escuela Libre Paideia. Esta experiencia de larga trayectoria, creada en 1978, está situada en Extremadura y se define como proyecto de ideología libertaria (Martín, 2004, 2006; Carneros, 2018). En Paideia huyen de toda neutralidad que se le puede otorgar a la educación, creen en “la ética libertaria del apoyo mutuo, la libertad y la igualdad para avanzar hacia una transformación global de la sociedad. Siempre desde un alto grado de compromiso político por parte de los educadores” (Carbonell, 2015, p. 110). Otro aspecto fundamental de Paideia, son los órganos decisorios, en este caso las asambleas donde participan todas las personas y se toman todo tipo de decisiones. Aquí tampoco existen clases magistrales, cada miembro es libre de elegir cómo, con quién y qué estudiar (Martín, 2004, 2006; Herreros, 2016).

Existen otro tipo de proyectos con menos trayectoria, como La Caseta o El Roure en Cataluña. Estas dos experiencias surgen en el año 2000 y ambas participan de la Xarxa

d'Educació Lliure. Esta Red tiene entre otros objetivos “ayudar a los proyectos de educación libre (espacios de aprendizaje) a nacer y crecer y facilitar el intercambio entre ellos” (Xarxa d'Educació Lliure, 2018). Observamos cómo cada vez más emergen nuevos proyectos, a la par que sienten la necesidad de construir redes de apoyo mutuo para generar alianzas y compartir información entre experiencias.

2.4. Situación actual

En los últimos años ante la incertidumbre que plantea el sistema mundo y las voces críticas que ponen en entredicho la función de la escuela convencional, son múltiples los proyectos que se están desarrollando en diferentes partes del planeta (García, 2017; Carneros, 2018). Proyectos que no dejan de ser residuales cuantitativamente si los comparamos con la implantación global de la escuela. Sin embargo, este tipo de proyectos están cada vez más presentes en la agenda mediática, educativa o académica.

Desde diferentes corrientes pedagógicas se vienen desarrollando un sinfín de proyectos sobre todo en Europa y América Latina. Experiencias que, dependiendo de las singularidades legales de cada Estado, se encuentran en situación dispar. En muchos casos, son proyectos que no cuentan con reconocimiento legal, situándose en los márgenes de la ley (Carbonell, 2015).

Otra de las peculiaridades del movimiento, heterogéneo, de educación alternativa es que está empezando a trabajar en red, construyen foros de debate y de intercambio de experiencias, aprovechando los cambios que se han producido en las telecomunicaciones y las oportunidades que ofrece la era digital. Muestra de ello es la película-documental, impulsada por la Red de Educación Alternativa (REEVO), “La educación prohibida” (2009). Película-documental financiada colectivamente, de libre distribución y producida más allá de los métodos convencionales, utilizando las herramientas que ofrece el Software Libre. A través de Internet, mediante la aportación total de 704 coproductores, consiguieron cubrir los gastos de la producción en su conjunto, proponiendo una reflexión crítica sobre

el actual modelo escolar y dando a conocer otras propuestas educativas. Un indicador del impacto que ha tenido es que cuenta con más de 15.000.000 de reproducciones¹ en la red² (La educación prohibida, 2009-2012).

La Red de Educación Alternativa que opera tan solo en América Latina, aparte de la producción de la película-documental que señalamos, también ha creado un directorio donde construyen, de forma colaborativa, un mapa con las diferentes experiencias que se están desarrollando alrededor del globo terráqueo. A fecha de 19 de septiembre de 2019, este directorio ha recogido un total 1646 experiencias, la mayoría de ellas se están desarrollando en América Latina y en el Estado Español. También recogen proyectos de otras partes del mundo, pero por razones lingüísticas resulta más complicado que se trasladen propuestas de otros pueblos del mundo (REEVO - Mapeo Colectivo de la Educación Alternativa, 2019).

El mapa se puede filtrar por diferentes categorías; tipo de experiencia, enfoques alternativos, métodos pedagógicos y modelo de gestión. Encontramos un sinfín de alternativas, heterogéneas entre sí, que en muchos casos comparten metodologías. En su mayoría, las propuestas educativas con las que nos encontramos reúnen las características nombradas en el apartado anterior. Son así proyectos en los que se impulsa

1 A fecha de 19 de septiembre de 2019.

2 “A partir de estas reflexiones críticas han surgido, a lo largo de los años, propuestas y prácticas que piensan la educación de una forma diferente. “La Educación Prohibida” es una película documental que propone recuperar muchas de ellas, explorar sus ideas y visibilizar aquellas experiencias que se han atrevido a cambiar las estructuras del modelo educativo de la escuela tradicional.

Más de 90 entrevistas a educadores, académicos, profesionales, autores, madres y padres; un recorrido por 8 países de Iberoamérica pasando por 45 experiencias educativas no convencionales; más de 25.000 seguidores en las redes sociales antes de su estreno y un total de 704 coproductores que participaron en su financiación colectiva, convirtieron a “La Educación Prohibida” en un fenómeno único. Un proyecto totalmente independiente de una magnitud inédita, que da cuenta de la necesidad latente del crecimiento y surgimiento de nuevas formas de educación.”

la educación holística, activa, libre, participativa y democrática (Wernicke, 1994; Carbonell, 2015; García, 2017) .

En el Estado Español, en el 2013, Almudena García empezó a desarrollar el Directorio Ludus de Pedagogías Alternativas, contabilizando un total de 30 proyectos. Para el año 2016, había contabilizado un total de 800 proyectos enmarcados dentro de la pedagogía alternativa (García, 2017), muestra del rápido desarrollo e interés creciente que está surgiendo en torno a otros modelos educativos. Un debate que cada vez ocupa más espacio en la agenda mediática, académica y social.

Este directorio (Ludus: Otra educación ya es posible, 2018) recoge diferentes etapas educativas, desde institutos, escuelas hasta grupos de crianza. También hace una distinción entre los modelos pedagógicos que se implementan: escuelas libres, Montessori, Waldorf, de enfoque Reggio-Emilia, educación democrática, escuela bosque, grupos de crianza, comunidades de aprendizaje u otro tipo de proyectos más heterogéneos de difícil adscripción.

No todos los proyectos que recoge el directorio Ludus (2018) se enmarcan dentro lo que anteriormente hemos caracterizado como Movimiento de Educación Alternativa, pero más de $\frac{2}{3}$ de los proyectos que recoge se sitúan en esa línea. A fecha de 17 de mayo de 2018 había contabilizado 823 proyectos; de los cuales 294 se denominan pedagógicamente escuelas libres o activas, 101 vinculadas a la modelo Montessori, 16 a las escuelas bosques y 229 a otro tipo de pedagogías. Cabe destacar que en este grupo encontramos propuestas que no se enmarcan dentro de una corriente pedagógica concreta, más bien agrupan diferentes tendencias.

La mayoría de estos centros, de reciente creación, están orientados a la etapa de educación infantil. Esto se debe, como hemos comentado anteriormente, a que en el Estado Español, en esta primera etapa, que abarca entre los 0 y 6 años, la educación no es obligatoria. Los tutores legales de las niñas y niños deciden si quieren escolarizarles o no. Muchas personas en en esta etapa, que la escolarización no es obligatoria, optan por

proyectos educativos alternativos. También es cierto que, durante esta etapa, tanto las familias como los centros que se están creando encuentran menos trabas administrativas y legales para desarrollarse. Aun así, cada vez son más los centros que trascienden y dan el paso más allá de la etapa de educación infantil. La mayoría de estos proyectos se encuentran en los márgenes de la ley, es por ello que muchos proyectos permanecen en el anonimato por miedo a represalias legales (Rodríguez, 2014). También, por la situación de alegalidad, en la que se encuentran la mayoría de niñas y niños que acuden a estos espacios se le considera desescolarizados.

2.4.1. Situación en el País Vasco

El País Vasco no ha sido excepción, y en la última década han surgido infinidad de proyectos educativos alternativos. El auge de estos proyectos también ha copado la agenda mediática. Podemos observar por parte de los grandes medios de comunicación del país que en los dos últimos años el seguimiento mediático ha aumentado. Radio, televisión o la prensa escrita se han hecho eco realizando reportajes, entrevistas o simplemente cubriendo noticias relacionadas. En algunos casos han copado las hojas del periódico de mayor tirada en el País Vasco o han recabado el interés del programa de reportajes presentado por Xabier Madariaga en la televisión pública vasca, que en 2017 logro el mejor dato del share entre el público euskaldun³.

3 <http://www.eitb.eus/es/television/detalle/4840220/datos-audiencia-programa-ur-handitan-etb1-xabier-madariaga/>

Tabla 2.1. Impacto mediático en los medios de comunicación del País Vasco (2014-2019)

Título de la noticia	Medio de Comunicación	Fecha
Jolasa eta natura erdigunean dituen eskola	EITB	17/09/2019
[Teleberri] Jolasgune 2019 Vitoria-Gasteiz	EITB	27/05/2019
El bosque como aula, en la escuela Bihotz Inguru de Donostia	EITB	26/05/2019
Sobre otro modelo de educación en el programa de radio Faktoria	EITB	29/05/2018
Orain da unea hezkuntza sisteman metodologia berriak txertatzeko	EITB	30/05/2018
Tercer encuentro-fiesta jolasGUNE de la red hazizhazi en Errenteria, Gipuzkoa, por la diversidad de modelos educativos. Informativo teleberri etb2	EITB	27/05/2018
Hezkuntza alternatiboak aztergai, gaur gauean, "Ur Handitan" saioan	EITB	07/11/2017
Ponencias sobre educación alternativa	El Correo	06/10/2017
Centros escolares de Tolosa conocen el proyecto Baso-Eskola	Diario Vasco	08/08/2017
Eredu tradizioaletik kanpo eredu ikasteko era asko dago: batzuk haziz hazin daude	Gara	01/07/2017
La enseñanza alternativa reclama su sitio en Euskadi	Cadena Ser	04/06/2017
Asociación Haziz Hazi, Red de educación, crianza y acompañamiento, en el programa Ahora	EITB2	01/06/2017
La colegios alternativos avanzan en Euskadi	El Correo	28/05/2017
Aprender jugando	El Correo	28/05/2017
Hezkuntza eta eskola alternatiboa	Argia / Kanaldude TV	06/03/2017
Proyecto Plisti-Plasta	Gara	12/12/2016
Estudiar jugando sin clases ni notas en el barrio de la Herrera, Zalla	Deia	30/05/2016
Un colegio privado con metodología Montessori abrirá en septiembre en <u>Júndiz</u>	El Correo	11/04/2016
"Aprender haciendo", un método educativo que llega a Euskadi	El Diario.es	16/07/2015
Haurra bere hezkuntzaren irakasle	Argia	08/02/2015
Eskola alternatiboak, injerentziarik gabeko hezkuntzaren bila	Hik Hasi	18/02/2014

Fuente: Elaboración propia.

La repercusión mediática adquirida en los últimos años, entre otros factores, está asociada al auge de proyectos de educación alternativa. Lo cual ha provocado que en el año 2016 se constituyese la red Haziz Hazi. Esta red al principio la impulsaron 9 proyectos educativos y personalidades diferentes, entre las que se encuentra Madalen Goiri . En la actualidad lo conforman 24 proyectos de Hego Euskal Herria, de los cuales 3 prestan asesoramiento o formación. El objetivo principal de esta asociación es “ser punto de encuentro para todas aquellas personas y entidades que se mueven en el ámbito de la educación no convencional” (Haziz Hazi: Red de educación, crianza y acompañamiento, 2017).

Esta red se enmarca los siguientes objetivos: interlocución con las instituciones, ofrecer asistencia mutua o legal, respaldar los proyectos existentes, impulsar nuevos proyectos, compartir y divulgar experiencias. En cuanto a los valores que rige la red, encontramos 5 aspectos que tienen en común todos sus integrantes (desde nidos de familias, escuelas catalogadas netamente libres, pasando por homescholling, pedagogías activas o centros formativos):

- Visión integral de la persona.
- Fomento del aprendizaje no directivo.
- Respeto a los diferentes ritmos de desarrollo y aprendizaje.
- Acompañamiento a procesos vitales.
- Valor del error.

La necesidad de tejer alianzas entre proyectos, constituirse en red para poder desarrollarse e interferir en la política educativa, es la muestra del nacimiento de un

nuevo agente educativo que poco a poco está ganando espacio. Desde 2016 celebran anualmente la jornada festiva Jolasgune, que pretende ser un punto de encuentro y visibilización de dichos proyectos. También, cabe señalar las jornadas educativas, Seminario Internacional de Diversidad Educativa, Equidad y Aprendizaje: JolasBide, que se llevan celebrando en la Universidad del País Vasco (EHU-UPV) desde 2018. Jornadas organizadas por Haziz Hazi con la colaboración de la Facultad de Educación de Bilbao (EHU-UPV).

A fecha de 19 de septiembre de 2019, El Directorio Ludus cuantifica en 65 el número de proyectos que operan en tres de las cuatro provincias de Hego Euskal Herria. Encontramos un total de 65 proyectos educativos, de los cuales tan solo 14 se ajustan a los proyectos educativos que hacemos referencia. Siguiendo con la descripción que utiliza Carneros (2018) sobre las escuelas alternativas, de esos 14 proyectos 7 se ubicarían dentro de las Escuelas Alternativas de Modelos Cerrados, en este caso todas ellas Montessori y los 7 restantes en las Escuelas Alternativas de Modelo Abierto. Aquellos proyectos, que no marcamos dentro de la educación alternativa, se refieren a proyectos pedagógicos que se desarrollan en escuelas convencionales; Amaraberri (17 escuelas), Comunidades de Aprendizaje (30 escuelas), Trabajo por Proyectos (1) y 3 escuelas de difícil adscripción (sin información). Cabe aclarar que, aún no enmarcarlas dentro de nuestro marco de referencia, no queremos minusvalorar el trabajo de innovación y transformación educativa que realizan.

Teniendo en cuenta los datos ofrecidos por Ludus, los datos recabados de la red Haziz Hazi y, sabiendo que no todos los proyectos educativos alternativos de la Comunidad Autónoma Vasca participan de dicha red, hemos realizado una selección más exhaustiva con el objetivo de cuantificar los proyectos de educación alternativa que, a día de hoy, operan en Bizkaia, Gipuzkoa y Araba. En total hemos cuantificado 30, lo cual no quiere decir que no existan más proyectos que estén en marcha, ya que algunos de ellos prefieren mantenerse en el anonimato dado la precariedad legal a la que están sometidos.

De los 30 proyectos mencionados, siguiendo la clasificación de Carneros (2018) anterior, 8 se ubican dentro de las Escuelas Alternativas con Modelos Cerrados (7 escuelas Montessori y 1 Waldorf) y las otras 22 a Escuelas Alternativas con Modelos Abiertos. Con la información recabada hemos creado una ficha técnica con los siguientes datos: Nombre del proyecto, año de creación, ubicación, descripción, franja de edad en la que actúan y pagina web o red social (Anexo II) de aquellos 23 proyectos, que se enmarcan dentro de la Escuelas Alternativas con Modelos Abiertos y que se ajustan a la descripción que hemos elaborado. Resumimos esta información en el siguiente cuadro.

Cuadro 2.2. Descripción de proyectos de Escuelas Alternativas con Modelos Abiertos en la CAV

Nº	DENOMINACIÓN	DESCRIPCIÓN	EDAD	WEB
ARABA				
1	Argantzón Ikastola (Argantzón)	Centro educativo impulsado por Euskal Herriko Ikastolak y el ayuntamiento basado en modelos educativos alternativos debido al número reducido de alumnado y su ubicación en el medio rural.	0-12	www.argantzónikastola.eus/
2	Escuela Activa Kukunari (Labraza)	Espacio educativo donde se aprende en contacto con la naturaleza, mediante la experiencia directa y la creatividad y respetando los ritmos de cada persona.	3-6	https://escuelakukunari.wordpress.com
3	Espacio Familiar Gutxinaka Gutxinaka (Vitoria-Gasteiz)	Espacio de encuentro, confianza y seguridad para niños y niñas y sus familias. Referentes: Pikler y Aucouturier que defienden la libertad de movimiento y la seguridad emocional.	2-6	www.gutxinaka-gutxinaka.com
4	Orbelatan (Barrundia)	Es una Escuela bosque, modelo de educación infantil sin aula que se basa en la educación al aire libre.	3-6	http://orbelanatura.blogspot.com/
5	Plisti Plasta Heziketa Espazioa Naturan (Ozaeta)	Proyecto educativo centrado en la naturaleza, inspirándose en los Bosque Escuela del norte de Europa.	2-6	https://plistiplastanaturan.wordpress.com
BIZKAIA				

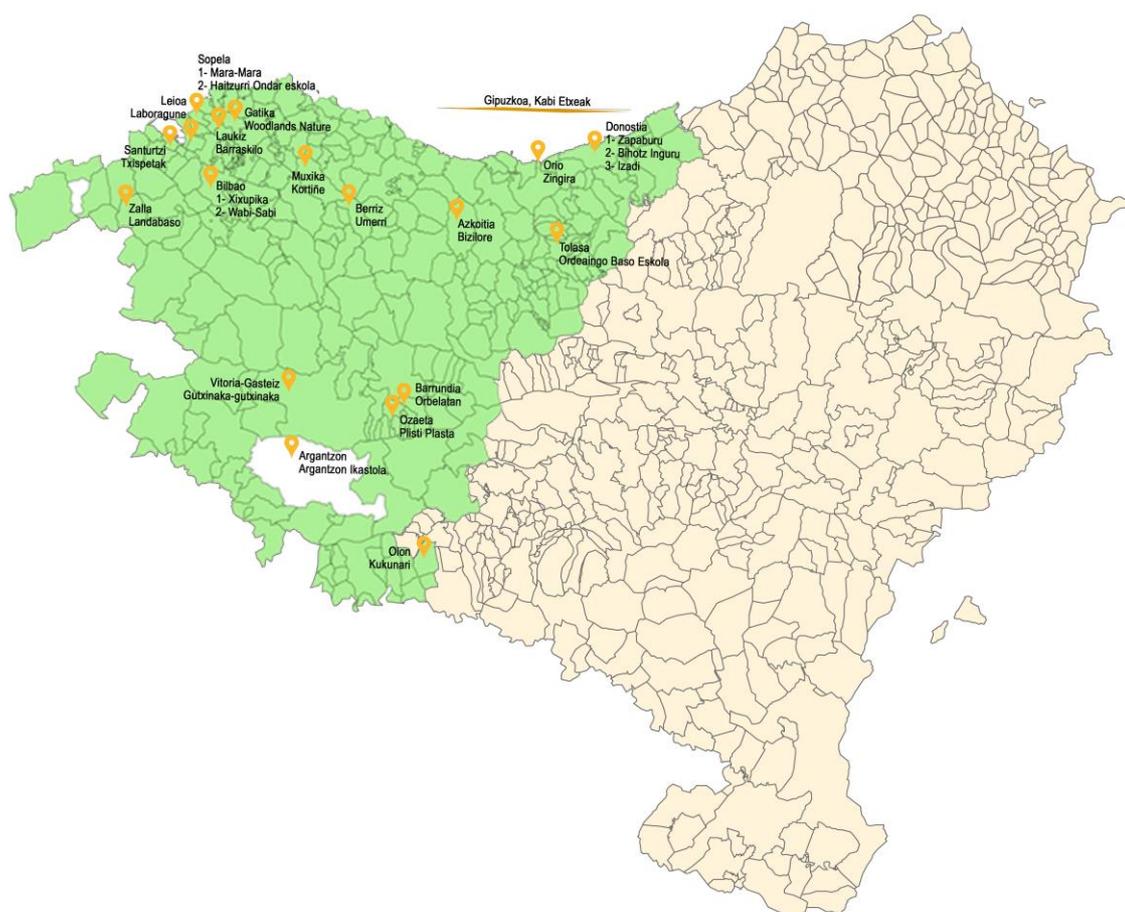
6	Asociación para la Crianza Respetuosa y Juego Libro “Wabi-Sabi” (Bilbo)	Creado por familias para ofrecer a sus hijos un espacio educativo que se base en el respeto y el juego libre. Referentes: Pikler, Montessori, la Educación Creadora y la Escucha Activa.	0-6	https://espaciowabisabi.wordpress.com
7	Barraskilo Hazkuntzarako Espazioa (Laukiz)	Proyecto educativo de acompañamiento y apoyo a la crianza, basado en la atención individualizada, adaptado a las necesidades y ritmos de cada niña o niño.	0-6	www.barraskilo.eus
8	Haitzurri Hondar Eskola (Sopela)	Un proyecto educativo para crecer en la playa, junto al mar, inspirado en el concepto de la Escuela bosque y la Pedagogía verde.	3-10	https://www.facebook.com/Haitzuri/
9	Kortiñe Eskola Librea (Gernika)	Primer espacio alternativo de Hego Euskal Herria. Referencias experienciales: Summerhill o Paideia. Referencias teóricas: Freinet, Montessori, Decroly, Rogers, Fromm, Dewey entre otros.	1-16	www.kortine.com
10	Laboragune espacio de aprendizaje (Leioa)	Centro educativo donde se ofrece un espacio agradable, que brinde las condiciones idóneas para el desarrollo y aprendizaje autónomo, más allá de todo plan reglado de aprendizaje.	1-16	http://laboragunea.org/
11	Landabaso Eskola Aktiboa (Zalla)	Escuela activa de reciente creación homologada por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco.	3-12	https://eskolaktiboa.wordpress.com/
12	Mara-Mara Espacio de Crianza y Familia (Sopela)	Se basa en el juego libre impulsando la autonomía y respetando los ritmos sin juicios de valor. Referentes: Wild, Pikler, Aucouturier, Montessori, Bowlby entre otros.	1-6	http://www.mara-mara.com/

13	Txispetak Eskola Librea (Santurtzi)	Escuela de nueva creación, perteneciente a la Red HazizHazi.	--	--
14	Umerri Eskola Aktiboa (Berriz)	El objetivo es impulsar el desarrollo educativo de las personas más pequeñas en espacios que se adapten a sus necesidades. Este espacio educativo se construye con la implicación y participación de todas las familias.	3-6	http://umerri.blogspot.com.es/
15	Woodlands Nature School (Gatika)	Escuela Bosque, en la que la lengua motriz es el inglés y donde se impulsa la autoconfianza y habilidades, a asumir riesgos y apreciar el mundo natural.	-	https://www.woodlandsnaturereschool.com
16	Xixu-Pika Slow Center (Bilbo)	Espacio que intenta huir de los ritmos vertiginosos, ofreciendo un espacio para el juego libre, sin prisas y sin presión.	1-6	http://www.xixupika.com
GIPUZKOA				
17	Bihotz Baso Inguru Eskola (Donostia)	Proyecto educativo al aire libre, Escuela Bosque, que sigue los patrones de los modelos que se implementan en el resto Europa.	3-6	https://bihotzinguru.com/
18	Bizilore Eskola Aktiboa (Azkoitia)	Escuela activa que ofrece un espacio saludable, de respeto y confianza para que las personas más pequeñas indaguen, piensen, sientan.... y se desarrollen.	2-12	www.bizilore.eus
19	Izadi Eskola Librea (Donostia)	Escuela Libre que toma como referentes a Wild, Freire, Piaget, Grey, Montessori, L. Perales...y su marco de trabajo es la Ecología de los Sistemas Humanos, una propuesta de Serrano basada en W. Reich.	3-12	https://www.facebook.com/eskolaizadi/

20	Kabi Etxeak (Donostia)	Asociación creada con el objetivo de dar a conocer las Casas Nido en Gipuzkoa como alternativa social.	0-3	http://kabetxeak.eus/
21	Orendaingo Baso Eskola (Tolosaldea)	Proyecto educativo que se basa en el contacto diario con la naturaleza, siendo el bosque el espacio central, situando a las niñas y a niños en el centro del proyecto y dando importancia al juego libre.	3-6	http://www.orendaingobaso.eskola.tk
22	Zapaburu Eskola (Donostia)	Proyecto educativo basado en las pedagogías activas. Referencias: Erikson, Piaget, Wild y Montessori.	2-6	http://www.zapaburu.org/
23	Zingira Eskola Aktiboa (Orio)	Cooperativa impulsada por diferentes familias. El proyecto educativo se centra en el juego libre, en la libre decisión, en el intercambio intergeneracional y en el respeto por los ritmos de cada persona.	3-16	https://www.zingira.eus/

Fuente: Elaboración propia.

Figura 2.2. Proyecto de Educación Alternativa mapa de la CAV



Fuente: Elaboración propia.

Es necesario señalar, que la primera iniciativa surgió en 2007, aunque en 2003 se crease la Ikastola Argantzón⁴, esta con posterioridad implementara un modelo educativo

4 La Ikastola Argantzón aunque está situada en el Condado de Trebiñu (Comunidad Autónoma de Castilla y León), pertenece es miembro de Haziz Hazi y de la red de Ikastolas del Euskal Herria (Ikastolen Elkarte).

alternativo. Tan solo cuatro proyectos surgirían a finales de la primera década del siglo XXI. Durante esta década la apertura de nuevas propuestas educativas ha sido exponencial y en los últimos 3 años han surgido infinidad de proyectos. En algunos casos no hemos podido recabar dicha información. Otro dato al que no hemos tenido acceso, es el de aquellos proyectos que no han fructificado y a día de hoy no existen. Aun así, es significativo observar el incremento en la última década.

Tabla 4.1. Aumento proyectos de educación alternativa (2007-2019)

Año	Numero de proyectos nuevos	Total de proyectos
2007	1	1
2008	1	2
2009	0	2
2010	0	2
2011	2	4
2012	3	7
2013	0	7
2014	1	8
2015	1	9
2016	4	13
2017	4	17
2018	2	19
2019	2	21
Sin información	2	23

Fuente: Elaboración propia.

Diversas son las formas en las que diferentes personas o entidades están impulsando este tipo de espacios. En algunos casos son grupos de familias las que han tomado la iniciativa. En otros casos, personas del ámbito de la educación han decidido desarrollar su propio proyecto. La diversidad es amplia, sea el caso de Argantzón Ikastola que pertenece

a Ikastolen Elkartea o la escuela bosque de Orendain que cuentan con la colaboración de la Universidad de Mondragón.

Algunas se han constituido como asociación, otras como cooperativa o se conforman como empresa privada. De todos estos espacios, tan solo 2 están homologados ante las instituciones educativas oficiales (Argantzon Ikastola y Landabaso Eskola Aktiboa). En todas ellas el sustento económico principal son las cuotas de las familias. Algunos han optado por desarrollar iniciativas paralelas para buscar formas de financiación. En Azkoitia, Bizilore Eskola Aktiboa, que surge de la cooperativa integral Hazitik, gestiona un albergue y en Orio, Zingira Eskola Aktiboa, que está constituida como Cooperativa Social Transformadora, gestiona un camping.

Otro dato relevante es la etapa educativa que abarcan estos proyectos. De un total de 23, 13 se encargan del ciclo de educación infantil, 4 cubren el campo de la educación primaria y 3 hasta el segundo ciclo de educación obligatoria. De la otras tres que faltan no tenemos información. Si bien la mayoría empezaron tan solo con la etapa de educación infantil, poco a poco se han ido expandiendo a otras etapas. Aun así, teniendo en cuenta que en la etapa de educación infantil (0-6) la escolarización no es obligatoria, por razones legales, resulta más fácil desarrollar iniciativas que solo se dirigen a esta franja de edad, como ya hemos indicado.

2.4.2. Situación legal en el Estado Español y Comunidad Autónoma Vasca

Durante el transcurso de este capítulo hemos mencionado reiteradamente las trabas legales a las que están sometidos los proyectos y aquellas familias que optan por la educación alternativa. Por ello, nos parece importante presentar la situación legal de estos proyectos tanto en el Estado Español como en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Más allá de los pormenores pedagógicos, como venimos comentando en este capítulo, la situación legal es un factor clave que está condicionando la implantación y desarrollo de estas propuestas educativas. Aunque, la situación legal de los espacios de aprendizaje alternativos en el Estado Español es muy diversa, no son pocas las propuestas

que no se han podido materializar al encontrarse con las limitaciones que establece la legislación. Siendo éste un factor que obstaculiza y determina las decisiones de los colectivos o familias que les gustaría optar por estos modelos.

A priori, estos espacios no tienen encaje o reconocimiento explícito dentro del marco legal (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre). Es decir, todo proyecto educativo alternativo, si desea contar con reconocimiento legal, debe de acatar el marco que establece la ley actual vigente, la LOMCE. Marco legal pensado y construido en relación a la educación convencional. Bien es cierto que, algunos proyectos han conseguido hacer frente a las trabas administrativo-legales y cuentan con la homologación correspondiente. Sea este el caso de Landabaso en Zalla (Castresana, 2016).

Por norma general, este tipo de proyectos educativos no se rige bajo los parámetros de ningún currículum preestablecido, secuencial y homogéneo como lo establece la LOMCE. Aún soslayando legalmente esta dimensión curricular, los requerimientos arquitectónicos o técnicos que establece la ley también resultan un obstáculo. Proyectos pequeños, sin subvención pública, auto-gestionados económicamente por las familias, en muchos casos en situación de precariedad económica, difícilmente pueden adaptarse a las exigencias técnico-legales que establece la ley (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre).

Por tanto, las familias que apuestan por estos modelos educativos lo hacen desde los márgenes de la ley. En la mayoría de casos, al tratarse de proyectos no homologados, sus hijas e hijos ante la ley están en situación de desescolarización (Goiria, 2014). Cabe mencionar, que estas familias no optan por educar en casa a sus hijas e hijos. Es decir, no se trata de homescholling, las familias en estos casos siguen “delegando” una parte del proceso educativo de sus hijas e hijos en un proyecto colectivo al que asisten de forma más o menos periódica (Carbonell, 2015; Igelmo y Laudo, 2017; Carneros, 2018). Esta situación anómala ante la ley podríamos catalogarla de homescholling colectivo.

Aquellas familias que no han optado por la educación convencional y oficial, ante la ley, sus hijas e hijos se encuentran en situación de desescolarización. Estas situaciones se regulan mediante la Ley Orgánica de Modificación del Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia (8/2015, de 22 de julio). Siendo la educación un derecho fundamental que otorga la carta magna, en los casos de no escolarización, se estaría incurriendo en un derecho básico. La ley de protección de las personas menores presupone que la dejación por parte de las familias de este derecho se debe a situaciones de exclusión social de diferente índole (Goiria, 2014).

La realidad de las familias que optan por otro modelo educativo, dista mucho del perfil que recoge el ordenamiento jurídico al que deben de hacer frente. La des-escolarización de sus hijas e hijos no corresponde a situación de negligencia y exclusión social, sino que se trata de una opción educativa-ideológica. En principio, cuentan con un proyecto educativo aunque no sea el oficial, por lo que no están vulnerando los derechos de la infancia .

En el Estado Español, existe una sentencia del Tribunal Constitucional (Sentencia 133/2010, de 2 de diciembre de 2010) la cual declara la obligatoriedad de escolarización en centros oficiales de las personas en edad educativa. Esta sentencia ha generado jurisprudencia y supone un obstaculo para aquellas personas que han optado por modelos educativos alternativos, sin homologación, o el homescholling (Goiria, 2014).

Aun existiendo jurisprudencia a nivel estatal al respecto, en la Comunidad Autónoma del País Vasco, con competencia en la materia, el Decreto 152/2017 actualizo el Instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de riesgo y desamparo en los Servicios Sociales Municipales y Territoriales de Atención y Protección a la Infancia y adolescencia en la Comunidad Autónoma del País Vasco (Balora), asumiendo la diferencia entre las situaciones de exclusión social o de índole ideológica.

Como muchos ya sabréis, la Comunidad Autónoma Vasca dio un paso adelante con la publicación de este decreto en 2010 y otro pasito más con la actualización del mismo el

pasado año 2017. Desde entonces, muchas familias HS del País Vasco han podido estar un poco más tranquilas sabiendo que los Servicios Sociales tienen un instrumento que les da la posibilidad de archivar el expediente haciendo una clara separación entre el absentismo escolar y el hecho de que la familia proporcione un proyecto educativo individualizado y adaptado a las necesidades del menor (Blog de la Asociación para la Libre Educación, 14 de junio de 2018).

El Decreto posibilita, indirectamente, la desescolarización siempre que las familias presenten un proyecto educativo individual. Este resquicio legal permite, el desarrollo en la Comunidad Autónoma Vasca del homescholling individual o colectivo (Goiria, 2014). En 2018, la Comunidad Autónoma de Cantabria también aprobó el decreto Balora (Blog de la Asociación para la Libre Educación, 2018).

Dicho esto, en lo que a el País Vasco se refiere, nos encontramos ante una situación de alegalidad consentida por las instituciones respecto aquellas familias que optan el homescholling o por proyectos educativos alternativos, sin homologación. Pero, la falta de medios y los requisitos arquitectónicos o técnicos que establece la ley siguen siendo un obstáculo para los proyectos de educación alternativa. Está por ver, si en los próximos años y ante el auge de estos espacios, se modifican las leyes o se establecen leyes específicas para estos centros.

2.5. A modo de conclusión. Algunas reflexiones sobre el estado actual de la cuestion

Como se ha podido apreciar, los discursos y las prácticas de aquellos proyectos de educación alternativa no es nada reciente ni del siglo XXI, sino que tiene antecedentes en los siglos que nos preceden. Pioneros fueron León Tolstoi, Paul Robín o Ferrer i Guardia (Giacomoni, 2008; Herreros, 2016). Posteriormente surgieron experiencias como Summerhill, La Pesta o Paideia. Experiencias que se vienen desarrollando desde el siglo XX, que en estos últimos años han aumentado cuantitativamente, y en muchos casos, se

siguen moviendo en los márgenes de la ley.

En el caso del País Vasco, si bien no cuenta con ningún antecedente que se enmarque dentro de la educación alternativa, es reseñable que no es la primera vez que surge un movimiento educativo en los márgenes de la ley. En pleno Franquismo, ante la imposibilidad de estudiar en euskera surgirían las Ikastolas. Madres y Padres escolarizarían a sus hijas e hijos en centros educativos clandestino en euskera (Zabaleta, Garmendia y Murua, 2015). Movimiento que fue creciendo poco a poco y en el tardo franquismo fueron legalizadas. Muchos centros se convertirían en cooperativas y en 1993, con la Ley de la Escuela Pública Vasca del Gobierno Vasco, muchas ikastolas optaron por la publicación (Mateos, 1999).

Hoy en día nos encontramos de nuevo con otra realidad educativa paralela que actúa en los márgenes de la ley: el Movimiento de Educación Alternativa. Ciertamente es un movimiento con raíces globales, y que las razones pedagógicas y el contexto en el que surgen distan mucho del de la creación de las ikastolas. Pero podemos encontrar paralelismos:

- Actúan en los márgenes de la ley.
- No gozan de reconocimiento institucional.
- Son las familias, en muchos casos, las promotoras de estas propuestas educativas.
- Diferentes proyectos educativos han comenzado a crear alianzas y a organizarse en red.

Seguramente este movimiento trazará su propio camino, pero contar con un precedente como las ikastolas puede llegar a ser relevante en el cambio de estatus legal. La asunción de las instituciones públicas, el reconocimiento educativo y el poder contar con un marco legal propio que respete la singularidad de estos proyectos, sin absorberlos, se torna imprescindible en el asentamiento y expansión de estas propuestas educativas, transitando hacia cada vez hacia mayores sectores de la sociedad.

La repercusión que está teniendo este movimiento educativo va creciendo continuamente. En los últimos años el crecimiento ha sido exponencial, podríamos decir que estamos ante una nueva ola educativa. Aunque cuantitativamente estemos hablando de datos muy poco significativos en comparación con la escuela convencional, estamos seguros de que la tendencia en los próximos años de este movimiento educativo de alcance global puede generar grietas y seguir inmiscuyéndose en la agenda educativa.

Es por ello, que nos parece importante seguir de cerca el recorrido de este movimiento, la evolución pedagógica de sus propuestas, las singularidades que emanan de ella, la construcción de alianzas a nivel social, los posibles movimientos institucionales, la construcción de una identidad propia.. indagar en las fortalezas y debilidades de estas propuestas. Es decir, observar como estas iniciativas hacen frente a los retos educativos del presente y futuro.

Entendemos que son proyectos inacabados, son propuestas educativas integrales que están en proceso de construcción continua. Su propia idiosincrasia los convierte en proyectos en construcción y aprendizaje constante. Quizás esta sea una de sus fortalezas ante un mundo cambiante. La perspectiva de reinventarse y autoanalizarse continuamente, les otorga esa flexibilidad necesaria para hacer frente a los retos del futuro.

Además, la participación es una de las premisas, en la cual las familias, las personas de menor edad y sus profesionales son sujetos protagónicos. Sujetos protagónicos en las decisiones diarias, de las reflexiones de las orientaciones pedagógicas que se asumen... personas que participan activamente en la construcción de los proyectos y, por lo tanto, son parte indispensable en la socialización del movimiento educativo.

Puede que los debates pedagógicos que plantean trasciendan al movimiento y en un momento en el cual se cuestiona la institución escolar, sus propuestas sean asumidas de manera parcial por la escuela convencional. Es decir, en los últimos tiempos estamos observando cómo propuestas de innovación educativa, algunas de ellas desde lo que

denominamos educación alternativa, se están empezando a implementar en las escuelas convencionales.

Pero no nos olvidemos y pequemos de optimistas, en muchos casos son propuestas que cuentan con un amplio bagaje a sus espaldas, pero durante años han estado sumidas en el ostracismo pedagógico. Aunque el contexto sea propicio y el desarrollo de las telecomunicaciones favorezca su difusión, nada nos asegura que esto no vuelva a suceder. ¿Conseguirá el Movimiento de Educación Alternativa disputar la hegemonía a la escuela convencional? ¿O tan siquiera situarse en posiciones cuantitativamente no residuales?.

CAPÍTULO III

Tránsito de la modernidad a la postmodernidad: Ciudad, comunidad y educación alternativa

3.1. Introducción

En este tercer y último capítulo del marco teórico, abordaremos las relaciones entre ciudad, comunidad y desarrollo educativo. Tres ejes necesarios para entender las relaciones que un proyecto educativo como el Espacio de Aprendizaje Laboragune tiene con la comunidad y la ciudad. Ello, debido a que el caso que estudiamos, además de ser un espacio educativo alternativo, centra en la ciudad y sus relaciones con la comunidad una parte importante de su proyecto. Es decir, una de las características del Espacio de Aprendizaje Laboragune es la interacción con el territorio para el desarrollo educativo de la infancia.

Por ello, por un lado, abordaremos las transformaciones que han sufrido las ciudades en el tránsito de la modernidad a la posmodernidad. También, indagaremos en las formas que se manifiestan estos cambios, entendiendo que la composición urbana del territorio no es neutra, es un espacio en disputa, que condiciona las formas de habitar el territorio.

Por otro lado, teniendo en cuenta las implicaciones que ha tenido en la comunidad la transición a la posmodernidad, situaremos el término comunidad. Para ello, analizaremos las diferentes conceptualizaciones del término “comunidad” desde las y los autores clásicos hasta otros más contemporáneos que se sitúan en la posmodernidad, transitando hacia una definición menos abstracta y más operativa. Esta conjunción de las visiones teórica y operativa nos ayudará a situar los retos de la comunidad en la actualidad.

Posteriormente, analizaremos las implicaciones que tienen en la infancia las conversiones que han sufrido la ciudad y lo comunitario, así como diferentes propuestas educativas, que reivindican otro modelo de ciudad que integre a la infancia y favorezca realmente su desarrollo educativo.

Finalmente, el apartado de conclusiones cerrará el tercer capítulo.

3.2. Los cambios en la ciudad: tránsito de la modernidad a la posmodernidad

El espacio no es una mera representación física, estanca, donde tan solo se producen relaciones sociales. Como plantea Vidal (2015) hay que considerarlo como “una construcción social constante, producto de distintas transformaciones socio-económicas y relaciones —asimétricas— de poder, de prácticas culturales diversas y simultáneas, pero con trayectorias y concepciones distintas.” (p. 169). En este sentido, diferentes autores (Harvey, 1998, 2008; Castells, 1974; Lefebvre, 2013; Massey, 2013) reivindican que el espacio no lo debemos entender como un simple texto (Entrevista a David Harvey, 2007) y que hemos de problematizar el espacio, sus funciones y las repercusiones que tiene en la sociedad.

La composición espacial se encuentra totalmente ligada al desarrollo del sistema-mundo capitalista, su desarrollo económico y cultural. Es por ello, que algunos autores abogan (Harvey, 1998, 2008; Castells, 1974; Lefebvre, 2013; Massey, 2013) por la reconceptualización del espacio bajo los parámetros socio-económicos globales, las desigualdades, relaciones de poder y privilegios que se generan. También, analizando las formas de vivir el espacio, así como las proyecciones sociales y prácticas que se generan de manera dinámica, política y yuxtapuesta (Vidal, 2015).

Para Massey (2013), en el propio espacio se expresa el orden impuesto desde las élites, pero a la par se dan resistencias y contradicciones. Es una construcción dinámica, no lineal, donde se expresa la lucha política entre las élites y el resto (las personas invisibilizadas, las subalternas, las discriminadas, los oprimidos...). En este sentido, el espacio también es la configuración de las resistencias que en él se generan.

Según Lefebvre (2013) el espacio se constituye desde tres ámbitos: la producción social de la espacialidad, el espacio concebido o representado y el espacio vivido o los espacios de representación. La producción social de la espacialidad se genera por el desarrollo de los medios de producción, las relaciones sociales y las contradicciones socio-económicas en la totalidad de la sociedad (Delgado, 2003). El espacio concebido o representado es el que escenifican y conceptualizan los científicos, técnicos, ingenieros,

arquitectos... respondiendo, en la mayoría de las ocasiones, a los intereses de los poderes fácticos. Por último, el espacio vivido son espacios simbólicos, de resistencias, donde se expresa lo diario de las personas con sus contradicciones, alineaciones, relaciones de poder....

Al respecto, Harvey (1998, 2008) también menciona que el capitalismo no solo es un sistema económico al uso, sino que son formas de organizar el territorio y de vivirlo. Las transformaciones que han sufrido las ciudades históricamente son un buen reflejo de ello. Se han reconfigurado de manera continua con el objetivo de favorecer la reproducción y acumulación de capital (Harvey, 2008). Cabe mencionar, que las diferentes formas de producción o las formaciones sociales subyacentes generan unas prácticas diferentes del espacio y del tiempo. En la historia moderna, este proceso se acelera con la industrialización y la reordenación postfordista se dispara con el capitalismo contemporáneo.

A modo de aproximación asumimos como fecha de partida de este proceso el año 1972. Fecha señalada por numerosos autores (Harvey, 1998, 2008; Castells, 1974; Lefebvre, 2013) como inicio de la reordenación económica capitalista, asumiendo paulatinamente políticas neoliberales, y sus consecuencias en el desarrollo de las ciudades y las formas de vivir en el territorio. Transitando de un modelo a otro, surge lo que será denominado como ciudad postmoderna (Giordano, 2015), la “postmetropolis” de Soja (2000) o la “soft city” de Raban (2008), o lo que también se denomina la “no ciudad”. Entendemos que los cambios no son lineales, que el desarrollo de estos varía, los tempos difieren, y en cada territorio adquiere peculiaridades propias.

Otro de los autores que ha reflexionado al respecto es Bauman (2002). Este autor, a la hora de hablar del actual momento histórico y de la sociedad posmoderna, utiliza el término de sociedad líquida o modernidad líquida. En su obra, explica el tránsito de la modernidad sólida a la modernidad líquida. La modernidad sólida hace referencia a la ciudad fordista mencionada anteriormente, y la modernidad líquida, a la ciudad posmoderna.

Este autor plantea (Bauman, 2002, 2007) que en la modernidad sólida, las relaciones o la concepción de la sociedad era más homogénea, construida bajo una base sólida y estanca que parecía que iba a perdurar en el tiempo. Para ello, utiliza la metáfora de las ciudades industriales donde sus grandes fábricas aparentaban estructuras eternas en el tiempo, condenadas a perdurar como las nuevas iglesias de la modernidad. Se refiere a la sociedad surgida del capitalismo industrial, fordista, el Estado del Bienestar, los Estados Nación sólidos, los grandes valores compactos, la cultura de masas, la clase trabajadora alienada, la seguridad, el ámbito privado absorbido por lo público, los ciclos de vida programados...

La modernidad líquida hace referencia al desarrollo de la globalización neoliberal, la desintegración del Estado del Bienestar, al desarrollo sin precedentes de las telecomunicaciones, la desregularización, la incertidumbre, la cesión de soberanía por parte de los estados a las élites económicas mundiales, el consumo desenfrenado, el deseo inmediato, la precariedad, la existencia de las clases sociales sin conciencia de sí y ni para sí (Bauman, 2007; Girón, 2009)... La ciudad líquida hace referencia al aumento de los espacios de consumo, a la reconfiguración continua de lo urbano o a la pérdida de los espacios de socialización. Bauman (2007) también menciona el binomio libertad, que ofrece la modernidad líquida, frente a la seguridad, que ofrecía la modernidad sólida. En el próximo apartado, profundizaremos en ello.

¿Pero qué cambios ha generado en la ciudad el tránsito de la modernidad a la posmodernidad? ¿Qué característica adquiere? ¿Cómo se representan las nuevas formas de acumulación de capital en la ciudad posmoderna? ¿Cómo han afectado estos cambios a las personas que habitan el territorio? ¿Qué problemas, retos u oportunidades nos ofrece esta reconfiguración?

Uno de los factores clave a la hora de entender la nueva configuración espacial que están adquiriendo las ciudades la debemos situar en sinergia con el rápido desarrollo de las telecomunicaciones. Ello ha propiciado que la constitución espacial de las ciudades haya sido absorbida por el tiempo. El capital, continuamente, busca aumentar la rentabilidad, y para ello, es imprescindible reducir los costes o tiempo de los flujos de

capitales (Harvey, 2014), así como la construcción de estructuras que faciliten la circulación. De ahí, que el desarrollo del sistema de comunicaciones haya sido clave en la configuración espacial de las ciudades y acumulación de capital. Es decir, las formas en las que se ha generado el capitalismo han producido la dimensión espacio-temporal física y cultural que hoy en día conocemos. La construcción de grandes autopistas, trenes de alta velocidad, el aumento de los aeropuertos, la necesidad continua de reducir los tiempos... unidos con la sofisticación tecnológica y los cambios en las telecomunicaciones responden a la lógica mencionada.

La reconfiguración espacial-temporal también produce nuevos comportamientos sociales y formas de relacionarse. El capital transforma los espacios, los ritmos de vida, los deseos, las aspiraciones y las necesidades de las personas. Este proceso se acentúa tras el tránsito de la modernidad a la posmodernidad (Constenla, 2004; Hernández, 2019). Cada vez más ámbitos de la esfera pública están supeditados a los procesos de acumulación de capital, lo cual repercute en la mercantilización del ámbito de la reproducción social y de lo público.

También, la construcción urbanística de las ciudades, sus reconstrucciones, ciclos especulativos, las nuevas infraestructuras, las reconversiones... son la alternativa que tiene el capital para hacer frente al problema del excedente. Cuando el capital se acumula o sobreacumula y no se producen flujos de capitales, puede devenir en crisis (Harvey, 2008). Además, este fenómeno produce que los índices de desempleo aumenten. Buen ejemplo de ello es la llamada crisis que azotó al Estado Español, en el periodo 2008-2010, u otros países como Estados Unidos tras el boom de la burbuja inmobiliaria, en el periodo 2006-2007 (Gárgolas, 2019)

En consecuencia, se da una relación de vital importancia entre los flujos de inversión en el entorno construido y la tendencia hacia la sobreacumulación (es decir, la producción de capital excedente enfrentada al problema de la falta de oportunidades rentables de inversión). Así pues, la construcción y reconstrucción de las ciudades debe situarse de pleno en este contexto de acumulación y sobreacumulación. Como señaló Marx, una de las peculiaridades del capital fijo de tipo independiente (casas, hospitales, carreteras,

etc.) es que su circulación no está supeditada a los beneficios sino que basta con que genere intereses, una característica importante a la hora de entender cómo el proceso urbano se integra en las reglas de circulación del capital. Esta situación tiene distintas consecuencias: en primer lugar, la forma espacial se ve constantemente remodelada de acuerdo con los dictados de la acumulación y, en segundo lugar, se emprenden proyectos de reinversión de todos aquellos espacios urbanos ya existentes que tengan una baja rentabilidad (por ejemplo, construyendo instalaciones culturales, estadios de fútbol, etc.). Muy a menudo estos procesos tienen lugar con perjuicio de los vecinos de la zona y también aquí hallamos una fuente de oposición considerable a las reglas de juego del desarrollo urbano que establece el capital (Harvey, 2007, p.136).

Sin ir muy lejos, Bilbao es un fiel reflejo de ello. La mutación urbanística sufrida por esta ciudad a partir de la crisis de los 80, la reconversión industrial y el posterior desarrollo del capitalismo de servicios es muestra de ello. No solo se produjo una reconversión en el modelo productivo principal de la ciudad y sus pueblos aledaños. Detrás del cambio productivo y funcional de esta ciudad, se abrió un nuevo ciclo especulativo transitando al capitalismo de servicios. Remodelando urbanísticamente la ciudad por completo, haciendo de lo estético su *modus vivendi*, perdiendo la esencia de aquella ciudad industrial y cambiando la identidad de la ciudad (Gamarra y Larrea, 2007; Garagarza, 2018).

Este proceso, en la Comunidad Autónoma Vasca, no solo se centra en la ciudad de Bilbao, como se puede observar en el plan estratégico desarrollado por el Gobierno Vasco denominado Euskal Hiria (Larrea, 2012). Este modelo de intervención urbana se ha implementado en las principales ciudades vascas, siendo el Tren de Alta Velocidad (TAV) uno de los pilares de este plan estratégico. El desarrollo de infraestructuras como el TAV también está completamente unido a la reconfiguración espacio-temporal que hemos comentado anteriormente.

Este nuevo modelo de ciudad ha transformado las formas de habitar y vivir en el territorio. Sirva de ejemplo los cambios que ha sufrido la fiesta urbana y aquellos espacios destinados al alterne; en algunos casos intentando desplazar mediante macro festivales -de iniciativa pública, pero de gestión privada- alejando la fiesta a espacios

periféricos o reconvertidos de la ciudad, mediante la regulación cada vez más restrictiva de los espacios lúdico festivos en detrimento de las discotecas (Larrea, 2012; Garagarza, 2018). La reordenación constante de las ciudades tiene implicaciones en las formas que tienen las personas de habitar y proyectar el territorio.

Giordano (2015) a la hora de analizar las consecuencias en la reordenación urbana centra la mirada sobre tres aspectos: el suelo, la plaza y la calle. El suelo es objeto de especulación, compraventa, creación de infraestructuras, vías de comunicación y espacios de encuentro. En la plaza se da la dinamización de la economía, la oferta y la demanda. La calle se convierten en objeto de consumo, donde los estímulos, promesas y deseos se absorben mediante diferentes técnicas publicitarias que adornan el paisaje (Amendola, 2009).

En la ciudad de la era posmoderna hay una reconfiguración y redefinición de las funciones que cumple la plaza pública. Si bien tradicionalmente la plaza pública ha sido el espacio de socialización, intercambio y discusión para las personas, en la ciudad posmoderna se desplaza al ámbito privado y de consumo. Adquieren relevancia los grandes centros comerciales, la cultura alejada de las ciudades, como los macrofestivales musicales que se celebran en la periferia, las urbanizaciones cerradas o los complejos residenciales. Sin olvidarnos de la función que cumplen las redes sociales, convirtiéndose en cierta manera en la nueva plaza del pueblo.

En este escenario, los espacios públicos, entendidos como espacios para la realización colectiva de la vida, se han visto mermados. La comunidad como sujeto colectivo de identificación y de reproducción de las relaciones se dispersa paulatinamente, por lo tanto la vida comunitaria y los mecanismo que estos ofrecen para la realización personal y colectiva de las personas se reconfigura (Tàpia, 2018, Hernández, 2019). En definitiva, se da un empobrecimiento de la participación y de la esfera pública frente a los espacios privados y de consumos, siendo una de las características principales de la ciudad posmoderna el deterioro del tejido social y de la esfera pública con sus respectivas consecuencias. Giordano (2015) lo expresa de la siguiente manera:

El reforzamiento de los dispositivos de control y seguridad, la fragmentación del cuerpo social y el aumento de las desigualdades socio-económicas, la proliferación de no-lugares y lugares virtuales, la desaparición de los espacios y las categorías industriales y, más en general, la adecuación de la organización urbanística a las exigencias de la sociedad del espectáculo y del consumo masivo (p.11).

Cuando planteamos el tránsito de la ciudad moderna a la posmoderna, no lo hacemos de forma dicotómica como ejemplo de desarrollo de la vida comunitaria yuxtapuesta. Es decir, no queremos proyectar la imagen de que la ciudad moderna fuese un ámbito ideal para las personas de menor edad u otros sectores que históricamente han sido vulnerados, discriminados u oprimidos por el capital y el patriarcado. Mencionamos que los espacios comunes cobraban mayor importancia y las resistencias que se generaban en lo urbano se desarrollaban de diferente manera. Lo público, lo político, lo comunitario tenía mayor peso que en la ciudad posmoderna, donde el corpus social está más atomizado.

Entendemos que la vida comunitaria se ha ido degradando-reconstruyendo de manera continua mediante el desarrollo histórico del capitalismo, si bien en las últimas décadas este factor se ha acelerado, y este es un elemento clave a la hora de analizar nuestro objeto de estudio. Además, la configuración espacial del capital influye en otros factores que van más allá de la vida comunitaria. Por ejemplo, repercute también en la acción colectiva y la toma de decisiones. Sin caer en el derrotismo, sin idealizar la ciudad moderna y observando los cambios acontecidos, hay quienes plantean (Dardot y Laval, 2014), incluso, que este tránsito también ha abierto nuevas posibilidades:

Influenciados por los cambios en la ciudad (fordista-postfordista), en los modelos de toma de decisiones (gobierno-gobernanza) y en las formas de acción colectiva (movimientos-redes ciudadanas), los movimientos urbanos se han transformado de tal forma que, cuando se ha abierto una ventana de oportunidad política vinculada a la gobernanza local, han impulsado un tipo de procesos participativos que, marcados por la metodología comunitaria, pretenden provocar un impulso de la gestión democrática de la ciudad (Telleria, 2012, p.13).

Bien es cierto, que los actores que interactúan en la ciudad han tenido que refundarse para poder hacer frente a las nuevas exigencias. La aparición de nuevos actores, nuevos ciclos de protesta que no están totalmente asociados al movimiento obrero clásico, a la homogeneidad construida bajo la identidad colectiva del buzo de trabajo, conflictos de corte pos-materiales, o conflictos ambientales ante el desarrollismo incesante de este modelo urbano son muestra de ello (Molano, 2016). Poniendo nuevamente, el derecho a la ciudad, reivindicado por Lefebvre (2017), y las luchas de los sectores, desplazadas por la reapropiación de la urbe, en el centro de la agenda.

Sirva de ejemplo los conflictos derivados de la gentrificación que están surgiendo en diferentes ciudades europeas (Hiernaux, y González, 2014; Blanco y Apaolaza, 2016). Este término, utilizado por primera vez por la socióloga Glass (1964), está nuevamente de actualidad y ha generado resistencias y nuevos micro ciclos de protesta. La gentrificación está completamente unida a las remodelaciones continuas que han sufrido las ciudades en las últimas décadas (García-Hernández, de la Calle-Vaquero y Yubero, 2017). En este caso, se hace referencia a aquellos barrios totalmente marginales, olvidados durante décadas, barrios habitados por las clases populares, que mediante procesos de reconstrucción urbana son rehabilitados por sectores con mayor poder adquisitivo desplazando a las personas que han habitado el barrio históricamente (Hiernaux, y González, 2014; Blanco y Apaolaza, 2016).

Con ello, no solo se desplaza a un sector de la sociedad y se abre un nuevo ciclo especulativo en aquellos barrios que hasta entonces eran periféricos, pero que hoy en día se encuentran ubicadas en el centro por el desarrollo urbanístico continuo que están sufriendo las ciudades y tienen gran potencialidad económica para la acumulación de capital mediante el turismo; sino que también cambia morfológicamente la idiosincrasia de los barrios, su tejido asociativo y comercial, así como las relaciones sociales y comunitarias (Hiernaux, y González, 2014; Blanco y Apaolaza, 2016; García-Hernández et al., 2017). Un proceso similar se está desarrollando en zonas rurales donde, tras la

desaparición del sector agrícola, se está produciendo un auge de la segunda vivienda o del denominado turismo rural.

La construcción urbanística de las ciudades, como hemos observado, responde a los intereses del capital y para el capital. Amplios sectores de la sociedad son totalmente ajenos a este proceso. Estratos sociales o capas amplias de la población se encuentran totalmente invisibilizadas o postergadas. Personas de menor edad, las clases subalternas, mujeres, migrantes, adolescentes, comunidades de hablantes de lenguas minoritarias... son víctimas de un desarrollo territorial inhóspito (Tonucci, 2014; Caluwé, 2016; Molano, 2016; Prieto y Domínguez-Serrano, 2016; Carbonell y García, 2018), enfocado al desarrollo masivo de la cultura de consumo (Lipovetsky, 2015; Molano, 2016; Tàpia, 2018). En el siguiente cuadro hemos sintetizado las transformaciones que ha sufrido la ciudad, en su tránsito de la modernidad a la posmodernidad, y sus consecuencias:

Cuadro 3.1. Ciudad posmoderna, transformaciones principales y consecuencias

Ciudad posmoderna, transformaciones principales y consecuencias	
Reconfiguración espacial-temporal	<ul style="list-style-type: none"> • Constitución espacial de las ciudades absorbida por el tiempo • Desarrollo en el sistema de comunicaciones • Nuevos comportamientos sociales y formas de relacionarse
Problema del excedente	<ul style="list-style-type: none"> • Ciclos especulativos • Remodelando urbanística constante • Gentrificación
Reconfiguración y redefinición de la plaza pública	<ul style="list-style-type: none"> • Desplazamiento al ámbito privado y de consumo • Redes sociales nueva plaza pública • Control Social
Deterioro del tejido comunitario	<ul style="list-style-type: none"> • La comunidad como sujeto colectivo de identificación y de reproducción de las relaciones se dispersa • Empobrecimiento de la participación y de la esfera pública • Fragmentación del cuerpo social

Refundación de actores	<ul style="list-style-type: none">• Nuevos ciclos de protesta• Nuevas gobernanzas• Reivindicaciones posmateriales	Derecho a la ciudad
Amplias capas de la población se encuentran totalmente invisibilizadas		

Fuente: Elaboración propia.

Mientras que ciertos grupos de personas son invisibilizados, otros sectores sacan rédito a esta situación. La composición de las ciudades está direccionada, mayoritariamente, para unas personas de una edad, clase y color determinado: la organización de las calles, los transportes, la red de carreteras, la degradación ambiental en pro del desarrollo urbanístico, las casas, los servicios que se ofrecen...; a pesar de los esfuerzos que algunos ayuntamientos están realizando en la construcción de parques, zonas peatonalizadas o mejoras en los accesos a barrios altos. Incluso, puede que las ciudades actuales sean más inclusivas que las de hace 20 años, es preciso tenerlo en cuenta. Lo que no quiere decir que planteemos de forma dicotómica los cambios sufridos en la ciudad.

Tanto en la modernidad como en la posmodernidad las estructuras que utiliza el capital de manera directa o indirecta para su reproducción no tienen en cuenta las necesidades o intereses de ciertos sectores (Caluwé, 2016; Molano, 2016; Prieto y Domínguez-Serrano, 2016; Carbonell y García, 2018), sea el caso de las personas de menor edad. Tonucci (1996) afirma que las ciudades de hoy en día no tienen en cuenta las necesidades de las niñas y niños, no son parte activa y esto influye negativamente en su desarrollo:

Si un niño o niña no puede salir de casa por sí solo, no puede jugar, y si no puede jugar no puede “crecer”. El juego es seguramente la experiencia que más incide en su desarrollo en los primeros años de vida para poner los cimientos sobre los que luego la escuela, la familia y la sociedad construirán conocimientos y habilidades (Tonucci, 2014, p.35).

Es por ello que, diferentes sectores (Mendez et al., 2014; Tonucci, 1996; UNIFEC, 2012; Carbonell y García, 2018) demandan repensar la ciudad desde otras

cosmovisiones, desde otras lógicas diferentes a las de acumulación de capital, que integre a esas personas desplazadas en el territorio. Para estos autores es imprescindible y necesaria la construcción espacial de las ciudades fuera de las lógicas especulativas. En otras palabras, la recuperación de lo comunitario frente a una sociedad cada vez más individualizada (Tàpia, 2018): habitar el territorio respetando el entorno natural, y no impulsar modelos que ponen en serio peligro la existencia de lo humano desde el plano social y ecológico.

3.3. La comunidad

En el apartado anterior mencionábamos que el tránsito de la ciudad moderna a la posmoderna ha traído consigo cambios significativos en la realización colectiva de la vida. Los mecanismos comunitarios para la realización personal y colectiva están dispersando o bien se están reconfigurando. Siendo la comunidad en su conjunto uno de los actores que está sufriendo los avatares de la reordenación territorial y uno de los ejes de este trabajo, conviene profundizar en el término, definirlo y describir qué entendemos por comunidad.

Revisando diferentes autores, podemos afirmar que comunidad ha sido un concepto problemático (De Marinis, 2010; Terry, 2012), al cual se han aproximado históricamente desde diferentes disciplinas científicas. Desde la antropología, sociología, filosofía, el trabajo social... se ha tratado, cada cual con su orientación analítica, de contribuir a la construcción conceptual del término (De Marinis, 2010; Terry, 2012). El concepto comunidad más que una palabra solución ha sido una palabra problema, con multiplicidad de concepciones desde cada paradigma disciplinar. El término comunidad, por tanto, asume significados muy diferentes. Es por ello, que hemos optado por hacer un acercamiento multidisciplinar al respecto.

A la hora de profundizar en el concepto de comunidad nos parece interesante mencionar a dos clásicos que a finales de siglo XIX y principios de XX teorizaron al respecto: Ferdinand Tönnies (1887) y Max Weber (2014). Los dos de origen alemán, debatieron, profundizaron, analizaron y desarrollaron el concepto de comunidad.

Ferdinand Tönnies en 1887 mediante su ensayo “Comunidad y sociedad” (1887) es uno de los primeros autores que trabaja el concepto. En su obra define la comunidad como algo idílico. Defiende que este tipo de organización social se fundamenta de tres formas: por placer, por hábito y por memoria. De ahí que surjan tres tipos de comunidades clásicas: a) las que tienen su origen en la sangre, como la familia, las tribus... b) las que se conforman por su ubicación geográfica, las comunidades de lugar (barrios, aldeas, asentamientos...). C) las comunidades de origen espiritual, en las cuales la tradición, la religión, la amistad o la ideología son elementos clave (Terry, 2012).

Tönnies (1987), como otros autores de la época, crean un concepto idílico de comunidad enfrentándolo dicotómicamente con sociedad. Comunidad era lo cercano, lo sentimental frente a la racionalización, el formalismo, la posesión individual y la competencia. La comunidad era idílica, frente a las transformaciones que se estaban dando por el rápido desarrollo del capitalismo industrial. “Una comunidad homogénea, igualitaria, rural, cooperativa, basada en relaciones y lazos fuertes y cohesionados. Algo así como un paraíso perdido a causa de la modernidad industrializante y urbanizadora” (Eito y Gomez, 2013,p.11).

En el caso de Weber (2014), a lo largo del desarrollo teórico de su obra, no se puede concluir con un significado definitivo de comunidad. De Marinis (2010) en su estudio sobre la concepción weberiana de comunidad nos habla de tres planteamientos teóricos diferenciados: “comunidad como tipo histórico, como tipo ideal y como utopía política” (p.27). En este trabajo nos centraremos en el dilema que plantea Weber de la comunidad como artefacto utópico político.

Nos parece interesante profundizar brevemente en la encrucijada que plantea Weber (2014), por las similitudes de fondo que puede llegar a tener con el contexto actual. Es decir, no describe la comunidad como el paraíso idílico que en la modernidad puede que se desvanezca. Ante los cambios que supone la modernidad, siendo el mercado y la burocracia dos componentes esenciales del capitalismo moderno, la racionalización de la sociedad, la supuesta ruptura y disolución de lo comunitario, se abre la eventual posibilidad a la resignificación de lo comunitario: habla de la comunidad

de la guerra o de comunidades que se generan en torno a liderazgos (Curbeli, 2009; De Marinis, 2010; Weber: 2014).

Hoy en día diferentes autores plantean el mismo dilema (Bauman, 2003; De Marinis 2011). En el tránsito de la modernidad a la posmodernidad, hay quienes han otorgado fecha de defunción a la comunidad, pero ésta inevitablemente se ha reinventado. En este trabajo hablamos de los cambios que ha sufrido la percepción de lo comunitario tras el tránsito en las ciudades de la modernidad a la posmodernidad. Como decimos en el apartado anterior, Bauman (2003) menciona la sociedad líquida, la pérdida de las relaciones sociales, otros autores hablan de la no ciudad.... En el fondo estamos ante una reconfiguración de lo comunitario y esto inevitablemente plantea nuevos retos a aquellos proyectos que su eje de actuación es la comunidad.

Dicho brevemente, la metáfora de la liquidez remite al proceso de disolución de los órdenes sociales “modernos sólidos” al que asistimos en la fase actual de la modernidad, obviamente reconociendo antecedentes históricamente previos, pero detectando a la vez novedades o discontinuidades respecto de ellos (De Marinis, 2011, p. 151).

El concepto de modernidad sólida unido a la seguridad y el de modernidad líquida a la supuesta libertad. Por lo cual Bauman (2007) nos plantea el dilema de que seguridad sin libertades nos conduce a la esclavitud y en contraposición, libertad sin seguridad a la incertidumbre constante. Ante la incertidumbre y la falta de identidad que representa la modernidad líquida, la palabra comunidad representa esa seguridad ansiada y protectora, que sustrae libertad. Pero contrapone dos tipos de comunidad; la comunidad estética y la comunidad ética.

La comunidad estética es fruto de la falta de identidad que trae consigo la modernidad líquida. La necesidad de sentirse parte de algo, de un grupo, sentirse importante... comunidades que se generan en torno a la industria del entretenimiento. Son comunidades que pueden ser desterritorializadas. No requieren una construcción compleja y lenta. Son comunidades de consumo instantáneo, sin vínculos sólidos (Bauman, 2003, González, 2007). Las redes sociales son un fiel ejemplo del tipo de comunidad al que se refiere Bauman (2003). La comunidad ética es un grito al deseo, a

la esperanza frente a las incertidumbres que nos depara el capitalismo neoliberal. No es el deseo de retorno a la modernidad sólida. La comunidad ética de Bauman (2003), plantea una proyección utópica de la comunidad para hacer frente a los retos que nos depara la globalización neoliberal y que no pueden abordarse de manera individual. Una comunidad basada en el apoyo mutuo, en la fraternidad, “la igualdad del derecho a ser humanos y de la igualdad de posibilidades para ejercer ese derecho” (Bauman, 2003, p.147).

Otros autores desde una visión operativa de lo comunitario también han trabajado y problematizado al respecto. Kisnerman (1984), a finales del siglo XX atribuye al desarrollo del capitalismo industrial y la propiedad privada, la pérdida de los lazos comunitarios. Parte de la palabra de origen que proviene del latín para definir la comunidad:

Significa hombres conviviendo juntos en un espacio, compartiendo algo, convivencia, comunicación, unidad. Por lo tanto, podemos en principio decir que es un sistema de relaciones sociales en un espacio definido, integrado en base a intereses y necesidades compartidas (p.33).

Egg (1986) añade un nuevo elemento a la hora de conceptualizar la categoría comunidad. La conciencia de pertenencia será uno de los elementos determinantes para este autor. Por lo tanto, argumenta que la comunidad es un grupo social organizado que interacciona entre sí, cuyas personas comparten algunos rasgos, recursos, funciones u objetivos comunes y conciencia de pertenencia. La comunidad es fruto de la construcción compleja, lenta, en un área geográfica determinada de un sistema de valores, creencias y tradiciones. La conciencia de pertenencia, es un elemento fundamental en el desarrollo y cohesión social de la comunidad.

Otro de los autores contemporáneos que ha profundizado sobre la comunidad es Marchioni (1999, 2013). El autor Italiano, con un amplio bagaje en el mundo del trabajo social, la intervención y la participación comunitaria, defiende que toda comunidad se compone de cuatro elementos: territorio, población, recursos y demandas. Elementos que se interrelacionan y interaccionan constantemente. Haciendo referencia a Angela

Zucconi (Marchioni, 1999), describe la comunidad como "un territorio en el cual vive una determinada población que tiene determinadas demandas y que cuenta con determinados recursos." (p.40). Estos cuatro elementos estructurales repercuten directa o indirectamente en la comunidad y las personas que la componen. A continuación profundizaremos en los cuatro elementos esgrimidos por Marchioni (1999, 2013).

Marchinoi (1999; 2013) menciona que en una misma ciudad encontramos barrios residenciales, zonas en riesgo de exclusión social y barrios de viviendas sociales, diferencias en el valor del suelo y la vivienda que varían de una zona a otra; no todos los barrios tienen zonas verdes, zonas alejadas de los centros urbanos, zonas donde los sectores económicos predominantes repercuten en la configuración espacial, barreras arquitectónicas, zonas bien o mal equipadas, barrios bien comunicados o con problemas ambientales... La dimensión territorial-espacial repercute en la composición de la comunidad y se deben de tener en consideración en todo proyecto comunitario.

Por lo tanto, Marchioni (1999; 2013) indica que es imprescindible que toda intervención comunitaria tenga en cuenta, además de las características y análisis concretos del territorio en su dimensión espacial, la ubicación de los servicios generales con los que cuenta dicho territorio. La ubicación de aquellos servicios sociales, recreativos o educativos que se ofrecen desde las instituciones públicas: escuelas, casas de cultura, centros de salud, oficinas de empleo... La ubicación del tejido asociativo, sus locales o puntos de encuentro. Espacios que sirven para el desarrollo de las relaciones sociales y punto de encuentro de la población (bares, plazas, parques, mercado...).

Creemos que es necesario volver a tener en cuenta lo mencionado en el apartado anterior, la configuración del territorio no es neutral, el sistema económico capitalista determina la configuración de las ciudades. La configuración natural del territorio es otro factor a tener en cuenta. Sin olvidar que el desarrollismo y los avances tecnológicos han supuesto grandes cambios en este ámbito. Anteriormente las poblaciones se tenían que amoldar a la configuración físico-natural del territorio, sin embargo, con el desarrollo del capitalismo industrial se acelerara la intervención desarrollista en la

naturaleza, adaptando el medio a las supuestas necesidades de la población, lo que también genera grandes problemas medioambientales con su correspondiente repercusión en la comunidad.

El segundo elemento, la población, está estrechamente unido al territorio. Todo proyecto que se base en lo comunitario debe recoger y tener en cuenta las singularidades de la población. Para ello Marchioni (1999, 2013) propone indagar en la población desde tres perspectivas:

1- Desde la historia demográfica reciente: es importante conocer la historia de la comunidad, su pasado, su desarrollo, sus conflictos y las transformaciones que han sufrido por causas diferentes. Así como, el desarrollo del tejido asociativo y sus implicaciones en la historia de la comunidad.

2- Desde la dimensión estadística: los cambios demográficos del pasado reciente, del presente y los posibles cambios futuros. Este factor tiene relación directa con las demandas sociales.

3- Desde la perspectiva social y sociológica hay que tener en cuenta a las personas, familias, colectivos, asociaciones o grupos de relevancia y qué repercusión tienen estos en la comunidad.

En este apartado (Marchioni, 1999, 2013) propone un enfoque tanto cuantitativo como cualitativo del pasado, presente y posible futuro, de los actores que conviven y configuran la comunidad, desde personas individuales hasta colectivos. Este enfoque ofrece la posibilidad de tener una radiografía no sesgada de las personas que participan y qué implicaciones tienen. Este factor es importante a la hora de llevar adelante cualquier intervención que sea en interacción con la comunidad.

Otro dos elementos que menciona (Marchioni, 1999, 2013) son la demanda y los recursos. Aunque los diferencie por separado, al estar estrechamente relacionados los mencionamos conjuntamente. En cuanto a la demanda, tiene en cuenta diferentes factores que repercuten en ella. El tiempo es uno de ellos, si la demanda es actual o puede ser futura. Otro, es el grado de conciencia que se percibe al respecto, explícita o

implícitamente. La comunidad cómo percibe el problema, subjetiva u objetivamente y si esa demanda tiene valor potencial. Es decir, si es una demanda presente o una demanda futura. Además de lo anteriormente expresado, complementariamente, cuando se analice la demanda habrá que tener en cuenta el territorio, las franjas de la población y la implementación del trabajo para erradicar el problema desde lo específico a lo global (Hernández, 2006).

Los recursos presentan un dilema similar, siendo la comunidad en si el propio recurso, el recurso principal. El resto de recursos son para este autor herramientas para la intervención (Marchioni, 1999, 2013):

- Los que existen en la comunidad, aquí y ahora.
- Los recursos potenciales que se pueden obtener, se deben explotar y pueden ayudar a hacer frente la demanda existente.
- Los recursos que emanan de los servicios públicos.
- Los recursos privados.
- Los recursos que emanan del tejido asociativo y el voluntariado.

Como hemos observado hasta ahora, diferentes autores contemporáneos, de diversas disciplinas científicas, a la hora de conceptualizar comunidad comparten ciertos elementos transversales como pueden ser: territorio, población o recursos. Elementos que nos parecen importantes a la hora de poder tener una visión amplia del concepto.

Hasta ahora hemos optado por una concepción multidisciplinar y multidimensional del concepto. Hemos trabajado con autores de diferentes disciplinas de las ciencias sociales. Autores, del mundo de la sociología, filosofía o el trabajo social. Hemos trabajado la dimensión teórica o simbólica que trata de definir el concepto de comunidad de forma más abstracta, profundizando en los cambios sociales y sin entrar en matizaciones sobre los elementos que la componen. Es por ello que, más allá de una concepción de corte simbólico, hemos visto necesario también trabajar la parte más operativa del término a partir de Marchioni (1999), buscando aquellos elementos y

actores que constituyen la comunidad. Este análisis lo sintetizamos en el siguiente cuadro:

Cuadro 3.2. Comunidad, enfoque simbólico y operativo

Comunidad, enfoque simbólico y operativo		
Enfoque simbólico		Enfoque operativo
<ul style="list-style-type: none"> • Comunidad representa seguridad VS modernidad líquida • Reconfiguración de lo comunitario 		<p>“Territorio en el cual vive una determinada población que tiene determinadas demandas y que cuenta con determinados recursos.” (Zucconi, citado por Marchioni, 1999)</p>
Comunidad Estética	Comunidad Ética	Territorio
Comunidades que se generan en torno a la industria del entretenimiento	Basada en el apoyo mutuo, en la fraternidad, igual en el ejercicio de derechos, igualdad del derecho en el respeto a la diferencia	Población
		Demandas
		Recursos

Fuente: Elaboración propia.

Nos parece interesante integrar la perspectiva simbólica y operativa en la concepción de comunidad. Por un lado Bauman (2003, 2007) nos ofrece una perspectiva de los retos a los que se enfrenta la comunidad en la era líquida. Por otro lado, Marchioni (2013) nos ofrece una concepción más pragmática y concreta de los actores que constituyen una comunidad. Si bien, la concepción de Bauman parece que se contrapone a la de Marchioni, creemos que son complementarias. Es decir, la

concepción simbólica nos ayuda a determinar los retos a los que se enfrentan los actores y elementos que han compuesto o componen la comunidad actualmente. Aspecto a tener en cuenta a la hora de llevar adelante cualquier intervención. No creemos que el tránsito a la sociedad líquida haya sido lineal, ni homogéneo, ya que los cambios estructurales de las últimas décadas han afectado a la desintegración o reconfiguración de diferentes elementos o actores.

Esto influye considerablemente en la configuración de la comunidad, en las relaciones que se dan dentro de ella, en las demandas, las percepciones que tienen las personas menores sobre el mundo, en las formas que tenemos de percibirnos, cómo generamos conocimiento, cómo se transmite ese conocimiento, las grietas, las resistencias, formas organizativas que adquiere el tejido asociativo... La velocidad incesante que parece que ha adquirido el mundo nos obliga constantemente a trabajar y repensar el plano simbólico y el operativo. En este caso, repensar la traducción de los cambios que se dan en aquellos espacios de socialización que afectan a la infancia: Escuela, familia y comunidad-ciudad.

3.4. Retos de la educación ante la posmodernidad: Escuela, familia y comunidad-ciudad

Los procesos de transición y cambio no resultan lineales; los conflictos se agudizan, los debates florecen, se generan resistencias y se abren oportunidades. El tránsito de la modernidad a la posmodernidad ha traído cambios considerables en la configuración y en las formas de relacionarnos dentro del territorio. También han repercutido en las instituciones que componen el sistema mundo capitalista. La escuela como institución, a la cual se le otorga la centralidad de los procesos educativos de la infancia, no ha estado exenta de los conflictos surgidos por el tránsito, no lineal, a la posmodernidad. En este contexto, ciertos sectores han optado por modelos de educación alternativa (Carbonell, 2015; García, 2017; Carneros, 2018).

Estas propuestas educativas no conviven al margen de los procesos de cambio que se suceden. Tanto las personas que participan de ellas, como sus propuestas educativas

deben de hacer frente a las realidades en las cuales conviven. Son las niñas y niños uno de los principales sujetos de los proyectos educativos alternativos. Asimismo, estas personas habitan el territorio y sufren los cambios que en él se dan. En este apartado, nos parece imprescindible acercarnos a los cambios descritos en los dos apartados anteriores con la mirada de la infancia. Además, de algunas propuestas educativas que reivindican otros modelos de construcción urbana y comunitaria teniendo en cuenta las peculiaridades de la infancia.

Antes de centrarnos en las transformaciones de la ciudad y lo comunitario, y como argumento que incide en la relevancia que tiene la relación entre las personas, la ciudadanía y la ciudad, podemos recoger el cómputo de horas que transcurren tanto las personas más pequeñas en los centros escolares, como las familias en los centros productivos remunerados. Las niñas y niños transcurren en estos espacios en el Estado Español una media de 7 horas (Moreno, 2017; Perez-Barco, 2017).

Lo cual también está unido al número de horas que transcurren en los centros de trabajo remunerado sus familias. En occidente, propiciado por los cambios que se han producido en las últimas décadas, es común que las personas que se encargan del cuidado de sus hijas e hijos trabajen fuera de casa. Al ser la jornada laboral de 8 horas, dejan en manos de la escuela gran parte del cuidado y los procesos de educación de las personas de menor edad. En el Estado Español en 2016 se trabajaba una media 36,5 horas semanales en el trabajo principal. Una media de 7,3 horas diarias (Statista, 2016). Dependiendo de los derechos laborales con los cuales cuenta cada Estado, donde la baja por maternidad o paternidad varía, muchas familias desde edades muy tempranas se ven obligados a escolarizar a sus hijas e hijos (García, 2014; García et al., 2017).

Para mí el mejor momento del día es cuando voy a dejar mi hijo a la escolita. Andamos algo más de media hora. Y en ese tiempo hablamos, nos reímos, nos contamos cosas. No cambiaría ese tiempo por nada del mundo. Luego le dejo y me pongo en modo productivo, ahora son traducciones mañana no se que será. Y no dejo de pensar en el tiempo que me arrebató la producción. No dejo de pensar en lo terrible de un modelo que promueve la institucionalización de los niños para que las madres y padres vendan

su fuerza de trabajo. Luego regresan cansados, reventados. Con ganas pero sin fuerzas. Para estar, que ¿Dos o tres horas con ellxs? Así pasan los días, las semanas y los años. La vida se esfuma, se derrite. Pero hay que pagar facturas. Y pienso que pese a todo somos afortunados. A otros no les salía el cálculo. Si, ahora criar o no criar se calcula. Economía de la maternidad. Contabilidad de la paternidad (El Salto diario, 16.11. 2017).

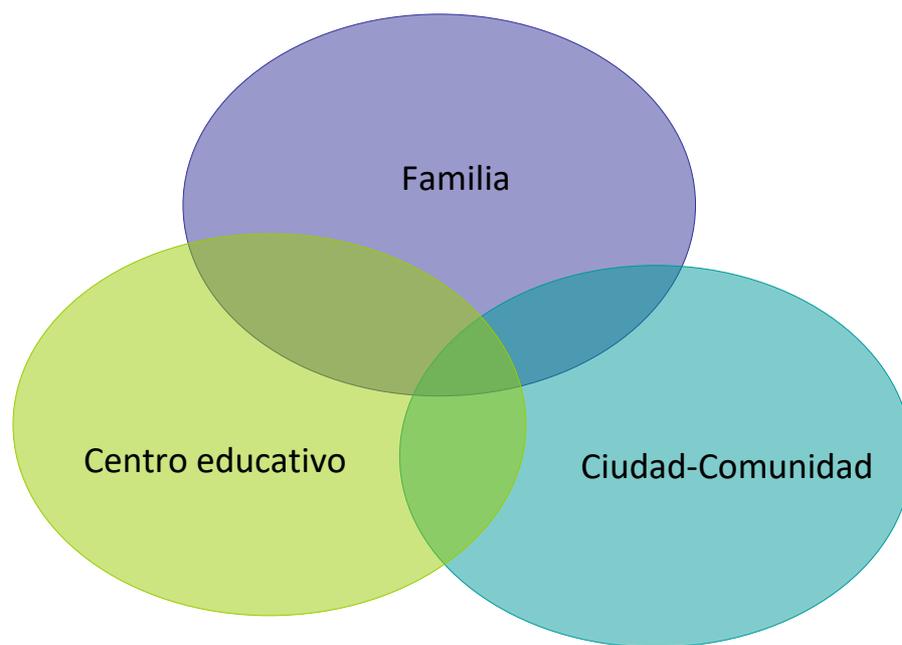
El cómputo de horas que transcurren en los centros productivos normalmente es superior a la jornada laboral por diferentes motivos. Muchas veces, aun siendo la jornada laboral de 8 horas, el horario está partido, por lo tanto se encuentra fuera de casa más de 10 horas. De este modo, muchas madres y padres durante el día no se pueden ocupar de los cuidados de sus hijas e hijos (García, 2014; Badia, Castelló, Cladellas y Clariana, 2017; García et al., 2017). La escolarización se les hace imprescindible para poder compatibilizar el trabajo asalariado con la vida familiar. La escuela se convierte, en cierta manera, en la guardería del capitalismo, y responde a las necesidades del mercado siendo la herramienta que permite la conciliación laboral.

Además, las niñas y los niños en sus primeros años, desde un punto de vista netamente económico para el capital, son sujetos improductivos, su presencia produce desequilibrios en los procesos de producción, lo que supone un obstáculo. Los derechos laborales adquiridos para disfrutar de la maternidad o paternidad, no han sido derechos del agrado de las élites económicas. Son derechos que se han conseguido paulatinamente y que no siempre son respetados. El ejercicio de los permisos de maternidad cuenta con un tiempo limitado, una vez que se acaba el plazo deben delegar el cuidado de las personas de menor edad. De ahí que el capital necesite de una estructura para que los desequilibrios que se producen mediante el ejercicio de los derechos laborales por parte de las personas trabajadoras puedan de nuevo ser redireccionados y ayude en las laborales reproductivas (García, 2014; García et al., 2017).

Además del tiempo que transcurren en la escuela o con la familia, la ciudad, el entorno urbano que les rodea, es otro de los espacios imprescindible en los procesos de socialización y desarrollo de las personas más pequeñas (Ver cuadro 3). Históricamente,

la ciudad ha cumplido una función socializadora, las personas más pequeñas han convivido en ella y aunque se hayan adaptado a los espacios exteriores, la composición espacial de la ciudad no ha contado con la cosmovisión infantil. El espacio está construido para satisfacer las necesidades de una clase, género y edad muy concretos, que favorezca la reproducción, evolución y acumulación del capital. Esta pauta de comportamiento, aunque con producciones espaciales diferentes, se ha repetido tanto en la modernidad como en la posmodernidad.

Figura 3.1. Principales espacio de socialización de la infancia



Fuente: Elaboración propia.

Como reivindican diferentes autores (Castells, 1974; Harvey, 1998, 2008; Massey, 2013; Lefebvre, 2013) desde la disciplina de la geografía humana o desde la corriente de la geografía radical la composición espacial de las ciudades no es neutra. En concordancia con lo comentado en el primer apartado de este capítulo, la composición de las ciudades posmodernas es totalmente ajena para las niñas y niños, obstaculizando la libertad de movimiento, iniciativa o autonomía. Les es prácticamente imprescindible la compañía de una persona adulta para poder adentrarse en la ciudad.

La composición espacial de las ciudades no respeta el libre desarrollo, los procesos formativos y las necesidades de las personas más pequeñas, convirtiéndolas en sujetos invisibilizados en el territorio. Aun teniendo en la ciudad espacios especializados para su recreación, sirvan de ejemplo los parques infantiles, como sucede con la escuela, estos tienen como función salvaguardar a las personas más pequeñas del inhóspito mundo exterior (Segovia, 2017). ¿Acaso los espacios habilitados solo para las personas de menor edad son muestra del fracaso de las políticas de construcción urbana?, ¿Su incapacidad de incorporar a diferentes sectores en la composición espacial?

También se puede observar cómo espacios de recreación infantiles han pasado del ámbito público, a espacios de consumo. Ejemplo de ello los espacios que habilitan los grandes centros comerciales. La pérdida de la importancia de espacios que en la ciudad urbana históricamente han cumplido una función socializadora, de producción de identidad colectiva, arraigo, comunicación o necesidades compartidas, ha ido mermando la construcción compleja de la comunidad. La comunidad como identidad clave para la convivencia y la transmisión de saberes intergeneracional. Tampoco queremos ofrecer una visión catastrófica, pero en la no ciudad de la era posmoderna, la cohesión social de la comunidad en muchos espacios, paulatinamente, ha ido menguando en detrimento de los espacios direccionados al consumo.

Es por ello que diferentes ámbitos educativos están reivindicando la necesidad de la ciudad como elemento clave en la construcción educativa y colectiva de las personas (Tonucci, 1996; Mendez, Muntañola, Saura, 2014; UNIFEC, 2012; Segovia, 2017). Dewey (1995) por ejemplo, hace décadas ya afirmaba que los procesos educativos que se dan

en entornos más cercanos, fuera de la escuela convencional, así como en la calle, son más profundos y completos.

Las críticas y búsqueda de alternativas a este mal endémico forman desde hace años un abanico muy amplio. Abanico que se extiende desde la incoherencia del movimiento ilógico que reivindica la muerte de la escuela (Goodman, 1973; Illich, 1974; Reimer, 1974) hasta el estudio y propuesta de cambio fundamentado, sereno y realista de la UNESCO con su insistencia de educación a lo largo de la vida (Delors 1996), pasando por la pedagogía centrada en el referente existencial desarrollada por Freire (Freire, 1997, 1990, 1979,1969). La contribución de todos ellos, unido a los movimientos de renovación pedagógica y didáctica, forma ya un valioso corpus teórico de acción para ir configurando el modelo de escuelas centradas en la comunidad, necesario para responder a las nuevas demandas socio-educativas (Merino, 2008, p.35).

En esta sentido se pronuncian diferentes autores (Mendez et al., 2014; UNIFEC, 2012; Segovia, 2017; Sánchez, 2019) que reivindican la necesidad del acercamiento educativo al entorno comunitario, impulsando el contacto entre los centros educativos y el entorno, generando conocimiento dentro y fuera, acoplando las experiencias escolares al entorno vivencial. También, incidiendo en la necesidad de que la configuración urbana de las ciudades integre un desarrollo desde el punto de vista ambiental más respetuoso, sostenible y ecológico. Es decir, los espacios urbanos que dan mayor importancia al cuidado del medio ambiente se adaptan mucho mejor a las necesidades de las personas de menor edad, en definitiva, son más saludables y aptos para todas las personas que habitan el territorio. Es importante tener en cuenta que el problema no solo radica en que espacio los procesos de aprendizaje resultan más vitales, sino también cómo puede repercutir las geometrías del poder (Massey, 2013) en los procesos educativos y comunitarios.

Tonucci (1996) nos plantea la siguiente pregunta: “¿Qué ocurriría si las ciudades pasaran a gestionarse teniendo en consideración las necesidades y las perspectivas infantiles, así como el bienestar y la seguridad de los niños? ¿Se volverían más habitables?”. De estas cuestiones nace la propuesta de La ciudad de los niños. Ciudad pensada y modificada desde las quejas, propuestas y miradas de los niños mediante

órganos que regulen la participación de estos. La propuesta de este autor italiano, que se está implementando en diversas ciudades, recoge una cosmovisión totalmente diferente al modelo actual, integrando en la construcción espacial y vivencial a las niñas y niños. Hasta entonces sujetos invisibilizados en la ciudad, convirtiéndoles en sujetos protagónicos.

En definitiva, se reivindica un modelo más saludable para el medio ambiente, para las personas y agentes; un modelo donde las relaciones sociales, el contacto y la transmisión de conocimiento intergeneracional sea más fluido (Novella y Trilla, 2001; UNIFEC, 2012; Mendez et.al, 2014; Segovia, 2017; Sánchez, 2019). Esto genera que las formas de sentir, relacionarse y vivir en el territorio cambien. En definitiva, estamos hablando de una ciudad donde el tejido comunitario se fortalece, gracias a la integración de las personas de menor edad.

Supone un cambio de perspectiva en la concepción de ciudad teniendo en cuenta a dos agentes: el poder ejecutivo a nivel local y las personas de menor edad. Por un lado, los gobiernos municipales son organismo locales, mas cercanos a la ciudadanía, que toman decisiones que repercuten en los diferentes agentes que habitan en el territorio. De ahí que se intente interferir en las decisiones de estos para la construcción de una ciudad que tenga en cuenta las necesidades de todas las personas. Por otro lado, convierte a las personas más pequeñas en agentes activos capaces de tomar decisiones que afectan a las res publica. Para ello, se crean órganos de mediación y participación, los denominados Consejos de la Infancia, en el cual convergen los dos agentes nombrados (Novella y Trilla, 2001; Tonucci, 2009).

Este Consejo suele estar compuesto por la alcaldesa, un/una dinamizadora adulta, y un grupo de niñas y niños. Esta representación se compone normalmente por niños entre 10 y 11 años, de los curso de quinto y sexto de primaria. También existen experiencias que integran personas adolescentes. La elección de las niñas o niños que acudirán al consejo en muchas ocasiones se hace mediante sorteo en los centros escolares u otras entidades. Normalmente se reúnen mensualmente y se renueva cada dos años intentando asegurar el dinamismo de los órganos de participación. Algunas

escuelas también crean marcos de participación, para no delegar todo el peso decisorio en sus representantes (Tonucci, 2009; Agud y Novella, 2016; Muñoz y Colorado, 2016).

Otra propuesta que se desarrolla en el mismo sentido es La ciudad educadora. Este modelo pretende adaptar la ciudad a las necesidades de todas las personas para su desarrollo educativo y de esta manera que la ciudad sea un instrumento para generar conocimiento (Carbonell, 2015):

La ciudad educativa o educadora es una de las más bellas utopías que se propone convertir la ciudad en un enorme recipiente de estímulos y recursos educativos al servicio de la formación integral de toda la ciudadanía. Para ello se moviliza y conecta el conjunto del capital social y cultural de la comunidad (actores, equipamientos, servicios públicos, espacios, asociaciones, gremios, sindicatos...) para integrarlos dentro de un proyecto común. Se aprende la ciudad y, al propio tiempo, se aprende de la ciudad, la cual se convierte en una agencia educativa y de formación, en un espacio de aprendizajes múltiples y de educación permanente, donde los diversos lenguajes expresivos, el juego y el conocimiento tratan de dar unidad y globalidad a la vida infantil. Todo ello se asienta en el triángulo información / formación / participación (Carbonell, 2015, p. 37).

Si bien hasta ahora hemos hablado de aquellas propuestas que pretenden transformar la ciudad en un laboratorio educativo con sus respectivas consecuencias en la comunidad, hacemos una referencia al proyecto de Comunidades de Aprendizaje (Merino, 2008; Cadena-Chala y Orcasitas-García, 2016) . En anteriores capítulos los hemos mencionado, como propuesta pedagógica que intenta conectar los centros educativos con el entorno que les rodea. Este proyecto educativo de gran arraigo, con desarrollos dispares, se lleva implementando desde años en el mundo educativo. Las comunidades de aprendizaje intentan implicar en la vida escolar a las asociaciones, vecinas y vecinos, personas voluntarias, agrupaciones vecinales, familias... a todas aquellas personas que influyen en el desarrollo educativo. Acercan la comunidad a los centros educativos, comprometiendo a la comunidad en los procesos de aprendizaje (Merino, 2008; Carbonell, 2015). En el caso del proyecto que nos concierne, supone un paso más en el desarrollo de la comunidad. No solo se trata de acercar la comunidad al

centro educativo, sino, también, utilizar los recursos de la comunidad para el desarrollo de la infancia.

La ciudad, la comunidad y el proceso educativo, integrando a la infancia como sujeto protagónico, establecen los cimientos para transformar las formas de vivir en el territorio. Hemos de esperar el desarrollo de estas propuestas educativas; su capacidad de influenciar en las políticas públicas, de incorporar la composición espacial y la visión de lo comunitario a la agenda educativa. El proyecto que es objeto de estudio en esta tesis doctoral engloba los tres elementos mencionados.

3.6. A modo de conclusiones

Vivimos en lo que Bauman (2002) denomina la era de la modernidad líquida. La precariedad laboral, los cambios tecnológicos constantes y la mercantilización de cada vez más ámbitos de nuestra vida son factores que han influido en la cosmovisión que tenemos sobre la sociedad y las maneras de vivir en el territorio: las relaciones personales, la concepción del matrimonio u otros aspectos de nuestra vida se han vuelto más inestables o fluctúan constantemente. La “cultura del kleenex” se ha insertado en nuestras vidas, nos da miedo el compromiso, lo estanco, lo que perdura en el tiempo, las relaciones u otros ámbitos de nuestras vidas son objeto de consumo, de usar y tirar.

En este contexto cambiante, los retos a los que se enfrenta el mundo educativo en general no solo transcurren por los problemas asociados a los modelos pedagógicos que se implementan, su vigencia u obsolescencia. Situar los nuevos retos pedagógicos de manera multidisciplinar, observar los proyectos educativos más allá de los muros físicos que separan los centros de la sociedad y la comunidad en el que se ubican, es un ejercicio imprescindible. Más cuando se trata de aquellos proyectos que desde la clave educativa pretenden transformar las formas de relacionarse y vivir en el territorio.

Vemos cómo emergen propuestas educativas innovadoras, que ponen en cuestión el modelo de desarrollo impulsado por el capitalismo contemporáneo. Propuestas que asientan las bases para la impugnación de este modelo desde otro marco de intervención, fuera del clásico conflicto capital-trabajo y lo sitúa, como se viene

defendiendo desde el ámbito de la economía feminista, en el marco de confrontación capital-vida.

El desarrollo de las ciudades posmodernas ha abierto nuevos ciclos especulativos aumentando la carestía de la vivienda, una necesidad básica y vital para el desarrollo de las personas. Construyendo un modelo de ciudad que poco o nada tiene que ver con las necesidades reales de las mayorías, sino que responde al flujo de capitales y las lógicas de acumulación. Hipotecando a miles de familias, dificultando la emancipación de las más jóvenes, teniendo sus efectos en los índices de natalidad y condenando a miles de personas a una vida dedicada al pago de lo que debería de ser un derecho elemental.

Sin olvidarnos que el continuo desarrollismo tiene sus efectos irreversibles en el medio ambiente y pone en riesgo, incluso, la supervivencia de la especie humana. Cada vez es menos raro, que el primer contacto de las personas de menor edad con el campo, animales, bosques, materiales orgánicos... sea mediante aparatos tecnológicos observando la naturaleza o el primer sector productivo como algo exótico.

En la evolución del planeta tierra, las personas en sus inicios se adaptaban e integraban a los avatares de la naturaleza. Con el desarrollo de las tecnologías y las diferentes formas de producción se han reconfigurado las relaciones con esta. Lo cual ha generado que la naturaleza se vea obligada a adaptarse al espacio, produciendo cambios significativos en las relaciones socio espaciales (Delgado, 2003). Esto también ha generado que varíen las formas que hemos tenido históricamente de entender la comunidad, los procesos que en ella se dan, la relación con los medios, las personas y la naturaleza. Como plantea Sánchez (2019)

todos los esfuerzos desde la ciudadanía por (re)apropiarse de sus espacios públicos por medio de procesos sociales que permitan cambiar, recrear o reconstruir estos espacios en sitios de intercambio e interacción entre las personas habitantes, en donde estos cambios pueden surgir desde las “prácticas ciudadanas insurgentes” o alternativas lejanas de la formalidad de la institucionalidad gubernamental, haciendo así valer el derecho a la ciudad.

La articulación intersectorial entre instituciones públicas, empresa privada, organizaciones sin fines de lucro y la ciudadanía en general es vital para llevar a cabo estos procesos, en donde se garantice un intercambio de saberes interdisciplinario y donde cada participante tiene la posibilidad de expresar y compartir sus intereses, necesidades, experiencias, experticia, conocimiento técnico, entre otros. De esta forma, se genera un ciclo de aprendizaje, diálogo y fortalecimiento del sentimiento de comunidad (Sanchez, 2019, p. 77).

Propuestas como la Ciudad de los Niños o La Ciudad Educadora muestran otra manera de entender el mundo y las formas de relacionarse con él. Ponen en entredicho el modelo laboral y productivo, centrando la mirada en las personas de menor edad. Indirectamente es un grito a la esperanza e impugna la rutina social vigente. Pone el foco en la necesidad de construcción y transmisión de los saberes de forma colectiva reivindicando la calle, las plazas, los parques y los comercios... como herramienta de socialización y construcción de identidad colectiva, desde el respeto a las diferentes etapas de la vida. Para ello plantean una necesaria reordenación de la composición urbana, modificando, adaptando o creándose en base a las necesidades de todas las personas. Dicho en otras palabras, revalorizando y dando una nueva dimensión a lo comunitario.

También, hacen hincapié en la participación, en este caso de las personas más pequeñas, en el desarrollo y construcción de la ciudad poniendo en la agenda el cuestionamiento de las formas y mecanismos de los órganos decisorios. Se solicita la repolitización de las personas en los inputs y outputs de las decisiones que afectan a nuestras vidas reivindicando una ciudad más participativa, construida desde las necesidades de las personas y no desde los intereses de las élites económicas. En definitiva, estas propuestas educativas son un ejercicio de empoderamiento colectivo, reivindicando otro modelo de ciudad clave en la construcción educativa y colectiva de las personas.

CAPITULO IV

Metodología

4.1. Introducción

En este capítulo abordaremos el diseño metodológico de la investigación. Al principio de este apartado presentamos las preguntas e hipótesis, objetivos que se intentan responder mediante este trabajo. Acto seguido, se describe la perspectiva cualitativa, en la cual se ubica la investigación, y se justifica su elección. Abordaremos las características de las personas participantes, su naturaleza y las técnicas utilizadas en el desarrollo de la producción de datos y su posterior análisis. Finalmente, profundizaremos en aquellos elementos relacionados con la calidad del análisis y la ética que ha imperado durante el transcurso de la investigación.

4.2. Preguntas de investigación e hipótesis

Las propuestas educativas alternativas al modelo convencional están irrumpiendo con auge en la Comunidad Autónoma del País Vasco. En los últimos años se están creando numerosos proyectos, situando el debate dentro de la agenda socio-educativa. Es por ello necesario, entender los fundamentos de una propuesta consolidada, como el Laboragune, que se enmarca dentro de la educación alternativa. Se nos hace imprescindible analizar la repercusión que tiene en el desarrollo educativo de la infancia, más, siendo este un proyecto cuyo eje de actuación educativa pivota en la interacción con la comunidad. Al analizar la integración comunitaria estamos analizando la propuesta educativa concreta del Laboragune y la alternativa que ofrecen ante el modelo educativo hegemónico. Entender cómo se desarrollan este tipo de proyectos, las innovaciones educativas que plantean, las oportunidades o barreras que ofrecen, es de vital importancia para observar su evolución y la repercusión que pueden tener en los diferentes paradigmas educativos, tanto para futuros proyectos de educación alternativa como en modelos educativos convencionales. Para ello, mediante este trabajo de tesis doctoral nos proponemos responder a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo una propuesta que se enmarca dentro de la educación alternativa, El Espacio de Aprendizaje Laboragune, influye en el desarrollo educativo de la infancia?
- ¿Cómo integra su planteamiento educativo en la comunidad?

- ¿Qué barreras y oportunidades tiene esta propuesta pedagógica respecto al tridente: infancia, familia y comunidad?
- ¿Qué factores pueden influir en la transformación de las relaciones con la comunidad?
- ¿La ciudad postmoderna supone un obstáculo para el desarrollo de proyectos educativos con las características del Laboragune?

Partiendo de las anteriores preguntas manejamos las siguientes hipótesis exploratorias:

- El hecho de que, en proyectos educativos como en Laboragune, las niñas y los niños sean sujetos protagónicos en el territorio, tiene una incidencia positiva en su bienestar y desarrollo educativo, así como en el desarrollo de la comunidad.
- Las ciudades no son estancas, los cambios son constantes, en ellas también se generan resistencias. Proyectos como el Laboragune inciden positivamente, crean pequeñas grietas, estimulan el empoderamiento de las personas y transforman las formas de vivir y de relacionarse con el territorio.
- La ciudad postmoderna ha cambiado las prácticas comunitarias de los municipios y supone un obstáculo para el desarrollo educativo de proyectos con las características del Laboragune.

4.3. Objetivos

Teniendo en cuenta las preguntas planteadas en el anterior apartado nos decantamos los siguientes objetivos generales y específicos:

Objetivo General:

Analizar la influencia de un espacio de aprendizaje alternativo y de corte comunitario en el desarrollo educativo de la infancia.

Objetivos Específicos:

- Analizar la propuesta educativa alternativa desde claves comunitarias.

- Analizar las características en las que se expresa la ciudad postmoderna y sus implicaciones en el desarrollo de la propuesta educativa alternativa.
- Desvelar las implicaciones que tiene en la comunidad esta nueva propuesta pedagógica.
- Identificar los factores que pueden ayudar o entorpecer el desarrollo de los proyectos educativos alternativos en la comunidad.
- Elaborar orientaciones para una educación transformadora en los diferentes contextos educativos.

4.4. Diseño y desarrollo metodológico

Acercarnos al fenómeno de estudio implica una elección metodológica caracterizada por su rigurosidad científica (Krause, 1995; Rodríguez, Gil y García, 1996; Gibbs, 2012). Esto supone, comprender, acercarnos al objeto de estudio, generar conocimiento y profundizar en el fenómeno estudiado (Simons, 2011; Hernández, 2017; Alonso, 2015; Remiro, 2016; Rivadenesra, 2016). Lo cual también conlleva tener en cuenta el objeto de estudio, cuáles son sus características, que agentes están implicados y que elección metodológica sea la más acorde para el desarrollo de su análisis.

Por ello, la metodología utilizada en este proyecto es cualitativa, con el método de estudio de caso (Stake, 2007, 1998; Simons, 2011; Rivadenesra, 2016; Hernández, 2017; Redon y Angulo, 2017) como modo de analizar y profundizar en una realidad educativa concreta. Las técnicas utilizadas son cualitativas, y parten de que las personas implicadas ocupan posiciones de igualdad (Investigador, personal del Laboragune y de la comunidad). De esta manera, se intenta romper con la dicotomía objeto sujeto, promoviendo la intersubjetividad, integrando a los agentes investigados (niñas, niños, profesionales, familias y agentes comunitarios), construyendo significados conjuntamente basados en el diálogo igualitario y la reflexión conjunta (Flecha, Vargas y Dávila, 2012).

Pretendemos que esta elección metodológica nos ayude a comprender las implicaciones que tiene el Espacio de Aprendizaje Laboragune en el desarrollo educativo de la infancia desde una perspectiva comunitaria. En las últimas décadas estamos

asistiendo a cambios constantes, el sentido y la cosmovisión de la comunidad se está transformando, lo que no se puede pasar por alto teniendo en cuenta las características del objeto de estudio.

El Laboragune, desde claves comunitarias, construye un proyecto educativo en interacción con las transformaciones que está sufriendo la ciudad. La metodología cualitativa nos facilita la comprensión de las implicaciones educativas que tiene en la infancia este proyecto, la relación con la comunidad, sus dificultades y virtudes... desde el punto de vista de los agentes implicados (Tracy, 2011; Torrance, 2012; Redon y Angulo, 2017). En este sentido, este estudio parte de diferentes investigaciones realizados sobre los cambios de paradigma en el modelo educativo ante la irrupción de proyectos alternativos y los retos a los que se enfrentan este tipo de propuestas.

Se asume como propósito la integración de los agentes implicados en la investigación, impulsando la construcción conjunta de conocimiento e interacción constante. Para ello, las técnicas que utilizamos impulsan el trabajo de campo en relación continua y activa de todas las partes, posibilitando estudiar y profundizar sobre esta actuación. Estos aspectos hacen que la elección de técnicas cualitativas sean las más adecuadas para nuestro objetivo (Bogdan y Taylor, 1987; Denzin y Lincoln, 2012; Flick, 2012; Hernandez, 2012; Rivadenesra, 2016; Redon y Angulo, 2017). Además, este paradigma tiene en cuenta otros aspectos como es el desarrollo del proceso en su búsqueda de un producto final, dentro de una realidad no estática y con diferentes cosmovisiones por las personas participantes. Por lo tanto, se ofrece la oportunidad de que las personas implicadas tomen parte, reflexionen, sean escuchadas y dignas de estudio (Bogdan y Taylor, 1987, Gomez, Latorre, Sanchez y Flecha, 2006, Denzin, 2012). Esto implica una retrospectiva sobre el objeto de estudio partiendo de sus protagonistas, sin el objetivo de generalizar, sino producir conclusiones que se acerquen a la realidad del caso y sirvan de orientaciones para la mejora y transformación de otras prácticas educativas (Sandín, 2003; Denzin, 2012).

Mediante la elección metodológica cualitativa nos adentrarnos en el objeto de estudio, obteniendo una perspectiva cercana, y generando la empatía necesaria. Generar

alianzas es imprescindible en este tipo de investigaciones con el objeto de entender el entramado relacional que se da entre las partes, entre las personas protagonistas y el objeto de estudio, teniendo en cuenta sus propias reflexiones o las reflexiones compartidas (Gómez, 2004; Simons, 2011; Vargas, 2012; Flecha et. al, 2012; Tellado, López y Alonso-Olea, 2014; Rivadenesra, 2016; Redon y Angulo, 2017). De esta manera pasamos de ser un mero investigador para convertirnos en investigador e instrumento (Eisner, 1998), lo cual nos otorga las herramientas necesarias para la comprensión del objeto de estudio. Es decir, no solo descubrimos conocimiento, sino que también construimos y aportamos.

Por lo anteriormente esgrimido, en este apartado se describe la perspectiva cualitativa: aspectos relacionados con el diseño, su desarrollo, el papel de la persona investigadora, criterios de rigurosidad científica y ética. Se finaliza el apartado reflexionando sobre las implicaciones de la metodología cualitativa en la investigación y cómo han influido en sus diferentes fases.

4.4.1. Investigación cualitativa

Desde el surgimiento de las primeras investigaciones cualitativas a finales del siglo XIX, este enfoque metodológico paulatinamente se han convertido en un referente de la investigación científica, produciendo un gran número de obras (Krause, 1995; Rodríguez et. al, 1996; Strauss y Corbin, 2002, Hernández, Fernández-Collado, y Baptista, 2010; Gibbs, 2012; Hernandez, 2012; Redon y Angulo, 2017). Aun así, cabe destacar que no podemos referirnos a la investigación cualitativa en singular, (Denzin y Lincoln, 2000; Flick, 2012); ya que en su seno conviven diversas corrientes con formas diferentes de entender la realidad y el papel de la ciencia. Esto se expresa en su praxis, mediante la utilización de terminologías, concepciones o suposiciones diferentes. Para algunos autores (Denzin y Lincoln, 2000, 2012) ello es una fortaleza y reivindican que la diversidad no ha supuesto un obstáculo en el desarrollo y consolidación de esta metodología que se implementa en diversas disciplinas, campos y temáticas (Guzmán, Cabrera, Yanes, y Castro, 2008; Barraza, 2017). La investigación cualitativa por lo tanto esta compuesta por una compleja red de perspectivas.

A pesar de ello hay características comunes que las identifican dentro una perspectiva común. La investigación cualitativa es una actividad que sitúa al investigador en un contexto concreto, en un tiempo determinado. Las técnicas interpretativas y materiales que se desarrollan reflejan diferentes realidades y las transforman. “Implica un acercamiento interpretativo y naturalista del mundo” (Denzin y Lincoln, 2000, p.3) mediante notas de campo, conversaciones, entrevistas, grabaciones, fotografías o memorándums personales. Es decir, el observador realiza investigación a pie de campo utilizando diferentes técnicas que le ayudan a interpretar y comprender los fenómenos de los hechos (Denzin, 2012).

Flick (2012) comparte la misma perspectiva; añade que la investigación cualitativa intenta interpretar el mundo de diferentes maneras, desde su hábitat natural. Flick “identifica estas maneras como el análisis de: a) las experiencias de los individuos y grupo, b) las interacciones y comunicaciones mientras se producen y c) documentos o huellas de experiencias o interacciones” (Alonso, 2015, p. 96).

Este autor (Flick, 2012) apunta que otro rasgo común de los métodos cualitativos es desvelar las implicaciones de las formas de habitar y proyectar que tienen las personas del mundo que les rodea. Esta comprensión que tiene como objetivo orientar la acción humana y su realidad subjetiva (Alonso, 2015). Ello conlleva un acercamiento inductivo y naturalista, desde una perspectiva holística y flexible en cuanto al diseño y método se refiere (Denzin & Lincoln, 2000; Flick, 2012; Taylor y Bogdan, 1987).

En todo este proceso el papel que ejerce la persona investigadora es clave. Desde diferentes perspectivas coinciden que la persona investigadora debe acercarse al objeto de estudio sin prejuicios previos, intentando valorar de manera objetiva a todas las personas y situaciones que se le generan. Además, es fundamental que el personal investigador tenga dotes para la interacción comunicativa y tenga presente los cuidados de las personas y el medio sin descuidar el desarrollo y diseño de la investigación.

De ahí que los datos obtenidos al utilizar la metodología cualitativa constan de ricas descripciones verbales sobre los asuntos estudiados (Kavale, 1996). Además, toma en consideración el significado afectivo que tienen las cosas, situaciones, experiencias y

relaciones que afectan a las personas. En tal sentido, los estudios cualitativos siguen unas pautas de investigación flexibles y holísticas sobre las personas, escenarios o grupos, objeto de estudio, quienes, más que verse reducidos a variables, son estudiados como un todo, cuya riqueza y complejidad constituyen la esencia de lo que se investiga (Berríos, 2000) (Cordero, 2012, p.51).

Aunque anteriormente lo hemos mencionado brevemente, hay quienes enfatizan en las cualidades de la investigación cualitativa para revertir realidades humanas y transformarlas (Sandin, 2003; Vargas, 2012; Denzin, 2012). La investigación cualitativa busca el significado y el sentido de los hechos, creando la acción o inacción. De ahí que se busque la acción y la mejora.

Por ello, durante todo el proceso de investigación es clave la interacción y participación de todas las partes, de los investigados e investigadores (Santaella, 2006), construyendo conocimiento dialógicamente (Vasilachis de Gialdino, 2006; Denzin, 2012). Es decir, la construcción conjunta de conocimiento y la participación de las personas investigadas es clave.

Esto significa que, en la investigación cualitativa, por lo tanto, la comunicación adquiere un significado especial, que se legitima por la cualidad y calidad de la expresión de las personas que participan. Por ello, en este tipo de investigación es importante la calidad de los y las participantes, no su cantidad. La persona que participa es sujeto de investigación y no objeto, sujeto con dignidad, comprensión, capacidad, protagonismo y cultura (González, 2002) (Beloki, 2017, p.99).

4.4.2. Sujetos participantes

Esta investigación se ha llevado a cabo con personas que tienen relación directa o indirecta con el Espacio de Aprendizaje Laboragune. A la hora de seleccionar a los grupos de informantes hemos tenido en cuenta a aquellas personas que son parte activa del proyecto, ya sea porque son personas que trabajan en él, porque acuden a él diariamente o porque sus niñas y niños participan del proyecto del Laboragune. También hemos seleccionado a aquellas personas que no son parte activa del Laboragune, pero, dada la dinámica impulsada, de interacción con la comunidad, tienen que convivir con este

proyecto diariamente. Hemos contado con diferentes informantes que ayuden, participen y faciliten el proceso de producción de datos: niños y niñas, profesionales, familias y agentes comunitarios. En la representación de la muestra hemos utilizado informantes claves, consiguiendo equilibrio y diversidad, seleccionando múltiples voces. En total en el estudio han participado 45 personas en base a los siguientes criterios:

Tabla 4.2. Técnicas utilizadas y participantes

Técnica utilizada	Nº de personas
Observación participante	38
Entrevistas en profundidad	8
Historia de vida	5
Análisis documental	-

Fuente: Elaboración propia.

I. **Niñas y niños** de diferentes edades entre 2 y 17 años que participan y acuden al Espacio de Aprendizaje Laboragune. Un total 30 niñas y niños, sujetos participantes.

a) Criterio selección: sujeto protagónico y activo de la propuesta educativa del Espacio de Aprendizaje Laboragune. Gran parte de la intervención de esta propuesta está orientada hacia las personas de menor edad. Es más, el origen de la propuesta educativa parte del descontento, por parte de un grupo de personas, hacia el modelo educativo del sistema convencional, que perciben las personas de menor edad.

b) Estrategia contacto: Se realizó una presentación personal, invitando a formar parte de la historia de vida, explicándoles con anterioridad en que consiste la dinámica. Además de obtener los consentimientos informados de sus familiares y del centro, también para poder realizar las sesiones de observación.

II. **Personal profesional o personas promotoras del proyecto:** Un total 5 personas, sujetos participantes.

a) Criterio selección: Personal que se encuentra trabajando actualmente en la propuesta educativa o personas que son las promotoras de la propuesta educativa, y son

agentes directos en el día a día del espacio. Estas personas son las que están observando diariamente las dificultades, las virtudes y las opciones que ofrece esta propuesta. Por otra parte, es importante, percibir y contrastar la opinión de aquellas personas que impulsaron el proyecto ante sus preocupaciones educativas.

b) Estrategia contacto: Se contactó con este grupo de personas para explicarles los pormenores de la investigación, entregándoles una carta-presentación, donde se recoja esta información, y la invitación personalizada solicitándoles su colaboración y consentimiento informado.

III. Familias: Un total de 10 familiares, sujetos participantes.

a) Criterio selección: Las familias también son un agente implicado de manera directa en el desarrollo del proyecto. Participan en diferentes foros que el Espacio de Aprendizaje Laboragune ofrece e impulsa para la participación de todas las personas que lo conforman. Además, son las responsables de haber optado por inscribir a sus hijas e hijos en un proyecto que se basa en la educación alternativa.

b) Estrategia contacto: Se siguió la misma estrategia de contacto que con el personal profesional o las personas promotoras.

IV. Agentes comunitarios: Un total de 2 agentes comunitarios, sujetos participantes. Si bien la idea principal era crear un grupo de discusión con diferentes agentes comunitarios, por problemas logísticos y de agenda para organizarlo, finalmente se han podido realizar dos entrevistas en profundidad.

a) Criterio selección: sujeto no activo de vital importancia para el desarrollo integro de la propuesta educativa basada en la interacción con la comunidad. Para ello, hemos seleccionados dos personas: un trabajador de la biblioteca municipal y un vecino del edificio donde está situado el Laboragune.

b) Estrategia contacto: Solicitamos al Laboragune aquellos contactos de personas de la comunidad que en las entrevistas en profundidad desvelaban que eran claves. Después, nos hemos puesto en contacto vía telefónica y hemos concertado una cita, entregándoles los consentimientos informados correspondientes.

4.5. Caracterización de los sujetos participantes

La caracterización del personal educador y familiares que han participado en las diferentes técnicas de producción de datos la exponemos a continuación.

En la primera ronda de entrevistas en profundidad participaron 3 educadores, de los cuales 2 acuden sus hijos e hijas al Laboragune, y 1 familiar. Se siguieron los siguientes criterios: a) Personas activas que participan de las dinámicas del Laboragune y Herrigune, b) con un bagaje largo en el Espacio de Aprendizaje y c) que presentaran diferentes trayectorias en el mundo educativo. Las características de este grupo de personal educador y familiares son:

Cuadro 4.1. Características del personal educador y familiar entrevistado (Fase 1)

Educador / Familiar	Sexo	Responsabilidad/Vinculo	Trayectoria	Bagaje
1	Mujer	Familiar	Profesora Universitaria. Escolariza a su hijo en una escuela convencional y posteriormente, tras una serie de sucesos, busca otros modelos educativos	2011-2019
2	Mujer	Educadora	Educadora social de profesión, impartió clases en una academia y posteriormente, por su relación personal con uno de los fundadores de Herrigune, empieza a trabajar en esta iniciativa.	Desde 2011
3	Hombre	Educadorfamiliar	Estudio empresariales y tras 15 años trabajando en el área financiera de una gran empresa al nacer su primera hija empieza a cuestionar el modelo educativo convencional. Transita por diferentes experiencias educativas y finalmente acaban en el Laboragune. Mientras tanto acudía al Laboragune a estudiar un FP	Desde 2015

			online, finalmente termina como educador.	
4	Hombre	Educadorfamiliar	Educadorsocial director de teatro y en contacto con la educación creadora desde pequeño. Fundador de Solasgune, participe activo y alma páter tanto de Herrigune como del Laboragune. El nacimiento de su hija fue clave en la apertura de un centro educativo no convencional.	Desde 2011

Fuente: Elaboración propia.

En las 8 sesiones de observación realizadas las características del personal educador y los familiares son:

Tabla 4.3. Características del personal educador y familiar durante la observación participante

Educador / Familiar	Sexo	Responsabilidad/Vinculo	Bagaje
1	Mujer	Educadora	Desde 2011
2	Hombre	Educadorfamiliar	Desde 2015
3	Hombre	Educador-familiar	Desde 2011
4	Mujer	Educadora-familiar	Desde 2011
5	Mujer	Educadora	Desde 2016
6	Hombre	Educador	Desde 2015
7	Hombre	Educador familiar	Desde 2011
8	Mujer	Familiar	Desde 2015
9	Mujer	Familiar	Desde 2015
10	Mujer	Familiar	Desde 2017
11	Mujer	Familiar	Desde 2017
12	Hombre	Familiar	Desde 2014

Fuente: Elaboración propia.

Las características de las niñas y niños que participan en el Laboragune durante las sesiones de observación son:

Tabla 4.4. características de las niñas y niños que participan en el Laboragune durante las sesiones de observación

Educando	Sexo	Edad
1	hombre	17
2	hombre	15
3	hombre	13
4	hombre	13
5	hombre	12
6	hombre	12
7	mujer	12
8	mujer	12
9	mujer	11
10	mujer	11
11	mujer	10
12	hombre	10
13	mujer	10
14	hombre	10
15	mujer	10
16	mujer	9
17	hombre	9
18	hombre	8
19	hombre	8
20	mujer	8
21	hombre	7
22	mujer	6
23	mujer	6
24	hombre	6
25	mujer	6
26	hombre	6
27	hombre	6

28	hombre	5
29	hombre	5
30	mujer	5
31	hombre	5
32	mujer	5
33	mujer	5
34	hombre	4
35	hombre	3
36	Hombre	2

Fuente: Apartir de datos cedidos por el Laboragune.

En la segunda fase de la investigación, se profundiza en los contenidos de las entrevistas, entrevistando en profundidad a dos personas que fueron fundadors y fundadoras del Laboragune, una entrevistada con anterioridad. Además, también, de un profesional de un taller en el pabellón donde se encuentra el Laboragune y un trabajador público de la biblioteca municipal de Leioa.

Cuadro 4.2. Características del personal educador y familiar entrevistado (Fase 1)

Educador / Familiar/ Miembro de la comunidad	Sexo	Responsabilidad/Vinculo	Trayectoria	Bagaje
1	Hombre	Educadorfamiliar	Educadorsocial director de teatro y en contacto con la educación creadora desde la infancia. Fundador de Solasgune, participe activo y alma páter tanto de Herrigune como del Laboragune. El nacimiento de su hija fue clave en la apertura de un centro educativo no convencional.	Desde 2011
2	Mujer	EducadoraFamiliar	Fundadora de Solasgune, ha participado en Herrigune y alma mater de Laboragune. El nacimiento de su hija fue clave en la apertura del Espacio de Aprendizaje	Desde 2011

3	Hombre	Ebanista	Estudio magisterio, pero nunca ha ejercido de ello. Trabaja de ebanista en el edificio Iturriondo, donde también, está situado el Laboragune.	Contacto continuo con el Laboragune desde 2011
4	Hombre	Bibliotecario	Trabaja en la Biblioteca municipal de Leioa. Ha participado activamente en las iniciativas que implementa Herrigune.	Contacto con el Laboragune mediante la Biblioteca

Fuente: Elaboración propia.

Por último, en esta segunda sesión de investigación, se realizó un historia de vida con las y los adolescentes del Laboragune bajo los criterios de: a) diversidad en su bagaje educativo y b) trayectorias diferentes en el Laboragune:

Tabla 4.5. Características de los y las adolescentes que participaron en la sesión de la Historia Vida

Educando	Sexo	Edad
1	Hombre	14
2	Mujer	13
3	Hombre	18
4	Mujer	13
5	Hombre	15

Fuente: Elaboración propia.

4.6. Fases del diseño de la investigación

A continuación, en este apartado, pasaremos a describir las diferentes fases de esta investigación, ubicándola en el tiempo. En el cuadro 4.3 se puede observar un resumen de cada una de ellas.

La primera fase de la investigación se realizó entre febrero de 2017 y junio de 2018. Teniendo en cuenta las preguntas, hipótesis y objetivos del trabajo de investigación, desarrollamos un acercamiento documental y bibliográfico a aquellas técnicas que creíamos más apropiadas para abordar nuestro objeto de estudio. Para ello, realizamos una primera búsqueda en diversas bases de datos (Dialnet, Scopus, Web of Science, Google Scholar), además de la documentación ofrecida por la y el director de esta investigación. Tras esta primera revisión de la literatura científica, profundizamos en ella y elaboramos los instrumentos para la producción de datos.

Asimismo, se realizó una estancia documental orientada al avance del marco teórico, del 15 de enero al 16 de febrero, en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, bajo la dirección del Doctor Alain Basail Rodríguez (Centro de Estudios Superiores de México y Centro América). En esta estancia, también se profundizó, y se contrastó las técnicas de investigación.

En este primer periodo, nos acercamos al Laboragune, les explicamos, y contrastamos junto a ellas y ellos, cuáles serían las herramientas pensadas para el desarrollo de la investigación. Tras el contraste, establecimos un calendario, en el que fijamos 8 sesiones de observación y un total de 5 entrevistas en profundidad. La observación se desarrolló entre 31 de mayo y el 18 de junio de 2018. Las entrevistas en profundidad se realizaron en el mismo periodo. También teníamos previsto la realización de un grupo de discusión con familiares, personal de la comunidad, educandos y personal profesional, pero al final, por la proximidad de las vacaciones estivales no resultó posible.

Para finalizar esta primera fase, se hace una pequeña valoración con la y el director de tesis de la información generada. Se concluye en la necesidad de reamoldar los instrumentos de producción de datos, antes habiendo elaborado un informe parcial, en

la segunda fase de la investigación. Es decir, establecemos los pasos a seguir en la siguiente fase de producción de datos.

La segunda fase de investigación se desarrolla entre octubre de 2018 y diciembre de 2019. Primero se transcriben toda la información, así como las notas generadas en las sesiones de observación y estos son procesados mediante el programa NVIVO. Entre enero y marzo de 2019 se elabora un informe parcial, en el que entre otras cosas se elabora el sistema categorial y una primera discusión de resultados.

Acto seguido, este informe es contrastados con las personas directoras de la investigación y miembros del Laboragune. Se decide redefinir los instrumentos de producción de datos y se elabora un nuevo calendario junto a miembros del Laboragune. Entre abril y mayo de 2019 se desarrolla la segunda fase del trabajo de campo. En total se realizan un total de 4 entrevistas en profundidad, un historia de vida con 5 adolescentes del Laboragune y se recopila información documental de una charla que desarrollaron en Cáceres y otra en la Universidad del País Vasco, además de recopilar información de la página web y documentos internos, tanto del Laboragune como de Herrigune.

En junio de 2019 toda la información obtenida es transcrita y procesada de nuevo, con el programa de análisis cualitativo Nvivo. Entre julio y septiembre de 2019 se constituye el informe final de discusión de resultados. Este informe contará con el contraste de la dirección de esta tesis doctoral y de miembros del Laboragune.

Cuadro 4.3. Fases de la investigación

Primera fase investigación	
Periodo	Trabajo realizado
Febrero de 2017-Junio de 2018	
Febrero-Noviembre de 2017	Acercamiento documental y bibliográfico.
Diciembre de 2017-Abril de 2018	Elaboración de instrumentos para la producción de datos y contraste.
Enero-Febrero de 2018	Estancia en México y contraste de las técnicas de investigación.
Mayo-Junio de 2018	Trabajo de campo: sesiones de observación y entrevistas en profundidad.

Junio de 2018	Valoración con las dirección de la tesis doctoral de la información recabada.
Segunda fase de investigación	
Octubre-diciembre de 2018	<ul style="list-style-type: none"> • Transcripción de toda la información y de las notas generadas en las sesiones de observación. • Análisis mediante NVIVO.
Enero-Marzo de 2019	Elaboración de informe parcial.
Marzo de 2019	<ul style="list-style-type: none"> • Contraste del informe con la dirección de la tesis doctoral y miembros del Laboragune. • Redefinición de los instrumentos de producción de datos. • Elaboración de calendario de la segunda fase.
Abril-mayo de 2019	Trabajo de campo: entrevistas en profundidad, historia de vida y recopilación de documentación.
Junio de 2019	<ul style="list-style-type: none"> • Transcripción de toda la información y de la documentación recopilada. • Análisis mediante NVIVO.
Julio-Septiembre 2019	Informe final de resultados y discusión, y contraste.
Septiembre - Enero 2019	Redacción y estructuración de la versión final de la Tesis Doctoral

Fuente: Elaboración propia.

4.7. Técnicas de producción de datos

Para el estudio de caso, objeto de esta tesis, se han implementado las siguientes técnicas de recogida de información incorporando a las personas participantes anteriormente nombradas. Las técnicas implementadas para la producción de datos, han contribuido en el acercamiento a los objetivos de esta investigación. Estas herramientas de obtención de datos se han utilizado de forma flexible y se han adaptado en todo momento a los diferentes contextos cambiantes que han ido surgiendo. Se ha seguido el plan esgrimido en un principio, pero en vez de hacer dos grupos de discusión, con niñas y niños, o un grupo de discusión, con agentes comunitarios, se ha llevado adelante otra técnica de recogida de datos. Finalmente, las técnicas utilizadas han sido las siguientes: Observación, entrevistas en profundidad, historia de vida y análisis documental

4.7.1. Observación participante

Algunos autores (De Munck y Sobo, 1998; Bernard y Gravlee, 2014) describen la observación participante como el primer método usado por los antropólogos para hacer trabajo de campo. Inciden en la paciencia del investigador, en la capacidad de observar activamente y recoger notas de campo detalladas (Musante y DeWalt, 2010). Este método de recogida de datos permitir al investigador adentrarse en el hábitat natural del objeto de estudio, observando y participando de su actividad. Siguiendo la misma argumentativa otros autores (Schensul, Schensul y LeCompete, 1999) defiende que la observación participante es un proceso de aprendizaje donde la persona investigadora se expone y participa en el escenario de las personas investigadas.

Cuando te expones y participas del escenario del objetivo de estudio, por un lado, se debe de tener la capacidad para involucrarte en la rutina, pasar desapercibido sin alterar los comportamientos, acciones y rutinas que se están observando. Pero, por otro lado, exige de la capacidad de alejarse del objeto de estudio procesar, entender y tomar notas al respecto con perspectiva (Musante y DeWalt, 2010; Fabregues, y Pare, 2013; Bernard y Gravlee, 2014; Redon y Angulo, 2017). La observación participante requiere de implicación.

No se trata de la mera observación, la persona investigadora durante su proceso tiene conversaciones, entrevistas naturales o se deben recoger datos mediante métodos que no resulten molestos. La actitud del observador debe ser abierta, dispuesta a aprender, a escuchar, a ser cuidadoso, preparada para el choque de constructos sociales y abierta a lo inesperado.

La observación participante nos permite producir datos sin dejar de interactuar con las personas que participan del proyecto (Gordo y Serrano, 2008; Fabregues, y Pare, 2013). Si bien es cierto que desde el mundo de la sociología se ha criticado el excesivo acercamiento respecto al objeto de estudio, hoy en día no son pocas las voces que defienden las posibilidades que tiene esta técnica y subrayan la importancia de los marcos de confianza que se generan (Guash, 2002). Desde diferentes disciplinas más allá de la

sociología se utiliza hoy en día la observación participante como recogida de información.

Para Kawulich (2005) la observación participante

implica la compenetración del investigador en una variedad de actividades durante un extenso periodo de tiempo que le permita observar a los miembros culturales en sus vidas diarias y participar en sus actividades para facilitar una mejor comprensión de esos comportamientos y actividades. El proceso de llevar a cabo este tipo de trabajo de campo implica ganar acceso en la comunidad, seleccionando porteros e informantes clave, participando en tantas actividades como sea permitido por los miembros de la comunidad, aclarando los propios hallazgos a través de revisiones de los miembros, entrevistas formales y conversaciones informales, y manteniendo notas de campo organizadas y estructuradas para facilitar el desarrollo de una narrativa que explique varios aspectos culturales al lector. La observación participante se usa como un soporte principal en el trabajo de campo en una variedad de disciplinas y, como tal, ha probado ser una herramienta benéfica para producir estudios que brindan una representación precisa de una cultura (p. 30).

El contexto donde se debe desarrollar la investigación también es importante y debe ser el consensuado. Que la investigación se realice en el sitio oficial donde normalmente el objeto de estudio lleva adelante su actividad, permite que el investigador pueda tomar in situ las notas, vea con perspectiva el accionar, los cambios que pueden suceder y consiga una visión más integral de los sucesos (Redon y Angulo, 2017)

Durante este trabajo doctoral, se han realizado 8 sesiones de observación participante durante la semana del 31 de mayo al de 18 de junio de 2018. La mayoría de las sesiones han sido realizadas durante el mismo intervalo de horas, de 10 a 12, quitando una que se realizó de 14:00 a 15:00. De las 8 sesiones realizadas, 5 se han llevado en el espacio central del Laboragune y 3 en el parque situado en la zona de Pinosolo (Parque al que asisten todos los viernes normalmente las personas más pequeñas del Laboragune). Mi presencia ha sido acordada e informada con las personas encargadas del Laboragune. En estas 8 sesiones se han recogido notas, durante y después de cada observación, en un cuaderno de investigación, se ha estado en contacto constante con las personas encargadas,

intercambiando valoraciones y participando de sus actividades de forma moderada, sin involucrarse en exceso, pero participando sin desapego.

4.7.2. Entrevistas en profundidad

Tal como comentamos anteriormente otra de las técnicas utilizada para la obtención de datos han sido las entrevistas en profundidad. En total se han realizado 8 entrevistas con el objetivo de recibir información privada de los sujetos, desde las inquietudes personales hasta percepciones más generales del tema de estudio. Para Taylor y Bodgan (2008) las entrevistas en sí son “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” (p. 194).

Las entrevistas en profundidad deben ser flexibles, dinámicas y abiertas. Deben generar las condiciones necesarias para garantizar un buen clima y de esta manera, la información que nos traslade el sujeto de estudio sea significativa; de ahí la importancia de crear un clima distendido que asegure una conversación fluida (Delgado y Gutiérrez, 1995; Vargas, 2012) para que las personas informantes se sientan cómodas para expresar sus vivencias sin impedimentos. Diferentes autores (Simons, 2011; Vargas, 2012; Barraza, 2017) coinciden que en las pautas a seguir a la hora de abordar las entrevistas: la conversación debe ser entre iguales y que la persona informante se sienta identificada con la entrevista. No se trata de extirpar la información de manera mecánica como si de un test se tratara. Tampoco se trata de una operación quirúrgica, en la que se abren realizando la intervención correspondiente. El rol del investigador es clave; escuchando con atención, mostrando empatía, identificando los tiempos, respetando los silencios, observando la información a la que da importancia la persona entrevistada y profundiza poco a poco en la entrevista. No se trata de rebatir, ni de hacer juicios de valor sobre las informaciones recibidas, se debe de respetar las diferentes opiniones que se vierten, ponerlas en valor y dar seriedad a la entrevista (Simons, 2011).

Teniendo en cuenta los diferentes tipos de entrevista y los objetivos fijados en la investigación, se ha optado por el modelo de entrevista semiestructurada. Este modelo

de entrevista formula preguntas abiertas, no prefijadas, en las que la persona entrevistada construye las respuestas (Vargas, 2012). Las preguntas abiertas, simples y claras, se han formulado en concordancia con los objetivos de la investigación.

El proceso de elaboración de las entrevistas en profundidad ha contado con tres fases diferentes: Preparación, entrevistas, transcripción y contraste.

- **Preparación:** En primer momento se entró en contacto con las personas responsables del Laboragune, para valorar la viabilidad de las entrevistas y contrastar opiniones, así como recibir los contactos oportunos de las personas entrevistadas. Tras recibir los contactos de las posibles personas a entrevistar, nos pusimos en contacto con ellas vía telefónica. Paralelamente construimos el guion de las entrevistas, dividiéndola en 5 partes diferentes: a) en la entrada se le ha recordado a la persona entrevistada cuales son los objetivos de la investigación, los aspectos relacionados con confidencialidad y se firmaron los consentimientos informados; b) acto seguido empezo la entrevista, con unas preguntas de calentamiento que nos sirvieron para empatizar y conseguir la confianza de la persona entrevistada; c) en el tercer apartado profundizamos en la entrevista partiendo de las inquietudes personal de las personas entrevistadas; d) en la cuarta parte se profundizo en el objeto de estudio y e) cerramos la entrevista. Cada apartado está constituido por una bateria de preguntas, que nos han servido de guía orientativa en diferentes escenarios que han podido surgir. En la primera fase de investigación realizamos un total de 4 entrevistas. En la segunda fase se realizaron otras cuatro.

Cuadro 4.4. Guión entrevistas en profundidad

Entrada	Presentación: pueblo, estudios, edad Explicar que estoy haciendo: tema de la tesis, motivaciones Permiso de grabación Finalidad
----------------	--

	Confidencialidad de la entrevista
Preguntas de calentamiento	<p>¿Cómo llegaste al Laboragune? ¿Por qué acudiste? ¿Cuál fue tu primer contacto?</p> <p>¿Cuándo? ¿Qué te animo a participar?</p> <p>¿Qué te llamo la atención del proyecto educativo?</p>
Profundizando	<p>¿Ahora que eres participe como observas el proyecto? ¿Qué te llama la atención? ¿Qué implicaciones ha tenido este proyecto (personales, en la familia y en tu hijo o hija</p> <p>¿Has notado muchos cambios respecto a la educación convencional? ¿Qué cambios observas?</p>
Núcleo	<p>Teniendo en cuenta que uno de los ejes de este proyecto es la comunidad ¿Cómo observas la relación con la comunidad?</p> <p>¿Cómo repercute en este proyecto la construcción de Leioa, en las iniciativas que se llevan a cabo? ¿Qué tipo de acciones o iniciativas desarrolla el Laboragune en relación con la comunidad? ¿Con qué objetivos?</p> <p>¿Qué obstáculos/fortalezas observas? ¿y qué retos?</p> <p>¿Qué aspectos tendría que tener un proyecto de educación alternativa en relación a lo comunitario?</p>
Final	<p>¿Qué aspectos del proyecto te gustaría mejorar?</p> <p>¿Algo más que te gustaría añadir?</p>

Fuente: Elaboración propia.

- Entrevistas: De las 8 entrevistas, 4 se han realizado a familiares/educadores, 1 a un educador, 1 a un familiar y 2 a agentes comunitarios. Las entrevistas se realizaron siguiendo de manera flexible el guion anterior. Además, dependiendo

de la persona informante, se han enfatizado más algunos aspectos que otros. Las entrevistas duraron una media de 40 minutos. Aun así, el tiempo de duración de las entrevistas ha sido dispar.

Tabla 4.6. Numero de entrevistas en profundidad

Entrevistas en profundidad (8)			
Familias (1)	Familiares/Educadores (4)	Educadores(1)	Agentes Comunitarios (2)
			Técnico municipal (1)
			Empresario (1)

Fuente: Elaboración propia.

- Transcripción y contraste: Después de realizar todas las entrevistas, se han transcrito literalmente y se ha mandado la transcripción a las personas entrevistadas, por si querían plantear algún cambio o matizar algún aspecto.

4.7.3. Historia de vida

Para profundizar desde la mirada de la infancia, reflexionando, compartiendo vivencias sobre el aprendizaje o el territorio-comunidad se ha utilizado la técnica de historia de vida. El historia de vida es una herramienta creativa de construcción colectiva y horizontal, donde los saberes de las personas se sintetizan y confluyen (Goodson, 2004; Bolivar, 2014). Partiendo de las vivencias personales, en este caso asociadas al aprendizaje y a la relación que han tejido con la comunidad, las personas participantes haciendo uso de sus propias representaciones, recuerdos o anécdotas,, construyen un relato de manera colectiva o individual (Taylor y Bogdan, 1998). La historia de vida no es el objetivo, solo se convierte en una herramienta que sirve para profundizar en el objeto de estudio. Esta técnica permite la participación de todas las personas informantes en sus diferentes franjas de edad de forma dialógica.

En ese sentido, la historia de vida, como investigación cualitativa, busca descubrir la relación dialéctica, la negociación cotidiana entre aspiración y posibilidad, entre utopía y

realidad, entre creación y aceptación; por ello, sus datos provienen de la vida cotidiana, del sentido común, de las explicaciones y reconstrucciones que el individuo efectúa para vivir y sobrevivir diariamente (Ruiz Olabuénaga, 2012). Cuando hablamos de historias de vida señalamos que es uno de los métodos de investigación descriptiva más puros y potentes para conocer como las personas el mundo social que les rodea (Hernández, 2009).

Al mismo tiempo, las historias de vida conforman una perspectiva fenomenológica, la cual visualiza la conducta humana, lo que las personas dicen y hacen, como el producto de la definición de su mundo (Cordero, 2012, p.50).

En consecuencia, la historia de vida o historia de vida, siendo un técnica cualitativa de recogida de información, busca adentrarse en los procesos de interpretación, desvelando sus historias desde las cosmovisiones de las y los propios protagonistas que durante el transcurso de sus vidas viven procesos de desarrollo y redefinición constante en diferentes contextos (Taylor y Bogdan, 1998; Goodson, 2004; Cordero, 2012; Bolivar, 2014). Es decir, esta técnica cualitativa, permite penetrar en la conducta humana desde la propia visión de sus protagonistas (Cordero, 2012).

Esta técnica de investigación cuenta con un amplio bagaje y ha sido utilizada por diversas disciplinas del saber dentro de las ciencias sociales, comola sociología, psicología o la antropología. La literatura al respecto es extensa (Sarabia, 1985; Valles, 1997; Kormblit, 2004; Cornejo, 2006) e incluso, sitúan los antecedentes no formales de esta técnica biográfica, en la trasmisión de saberes en diversas formas orales, escritas o audiovisuales que se ha generado a largo de globo terráqueo en diferentes civilizaciones; autobiografías, confesiones, epistolarios, cartas, diarios (Sarabia, 1985; Goodson, 2004; Bolivar, 2014) ...

Jones (1983) afirma que este método puede que sea uno de los instrumentos cualitativos que mejor permiten indagar en los constructos sociales y en las proyecciones vitales de las personas. Para otros autores (Válles, 1997) es la técnica por excelencia de la de la metodología biográfica que se sigue utilizando hoy en día en diversas investigaciones

(Grönose, citado en Sarabia, 1985; Gaulejac de, citado en Cornejo, 2006; Kormblit, 2004; Cornejo, 2006).

En este trabajo doctoral, si bien hemos utilizado la historia de vida como base para producción de datos con adolescentes del Laboragune, también la hemos adaptado a sus circunstancias, y a los objetivos de la investigación. A continuación describimos los pasos dados y la metodología concreta llevada a cabo.

- Preparación: Al igual que otras dinámicas primero se contactó con las personas responsables del Espacio de Aprendizaje para valorar la viabilidad y contrastar opiniones sobre historia de vida. Tras esta valoración, nos pusimos en contacto y le trasladamos la idea a los adolescentes del Laboragune quienes en última instancia dieron el visto bueno, concertando una fecha para su elaboración. Paralelamente construimos la sesión dividiéndola en dos partes: a) Cada participante escribe cuatro post-it naranjas y cuatro verdes identificando seis hitos en los últimos cinco años relacionados con el aprendizaje (post-it amarillos) y el papel de la comunidad en este proceso de crecimiento y aprendizaje (post-it rosas). Para ello contaron, estimamos, un tiempo de 15 minutos y una vez finalizado, cada participante los situó cronológicamente en el papel y b) se empezó con el coloquio. En esta segunda parte, según profundizaban en sus vivencias e historia en el Laboragune, se utilizó el siguiente cuestionario para provocar una discusión.

Cuadro 4.5. Cuestionario Historia de vida

¿Cómo llegaste al Laboragune? ¿Cuál ha sido tu participación en el proyecto?
Uno de los objetivos de este trabajo es desvelar ¿Cómo aprendemos?, ¿De qué manera conseguimos estos aprendizajes? ¿Qué papel tienen los educadores, las familias, el entorno,...?
Otro objetivo es el papel de la comunidad en este proceso de aprendizaje. ¿Qué papel tiene? ¿Cómo diferentes espacios, personas de la comunidad inciden o posibilitan este aprendizaje? Buscar ejemplos en vuestro proceso.
Diferencias entre el aprendizaje en el Laboragune y la escuela tradicional. (10')

Que aspectos te hubiese gustado mejorar del proyecto educativo

Fuente: Elaboración propia.

- Sesión: En la sesión participaron 5 adolescentes (dos mujeres y 3 hombres) del Laboragune, de entre 13 y 17 años. La dinámica tuvo una duración total de 1 hora y 30 minutos. Al comienzo se les explico, de nuevo, los pormenores de la sesión. Cabe destacar, que muchas de las preguntas planteadas para la segunda parte se fueron desvelando de forma natural con el transcurso de la dinámica.

Imagen 4.1. Sesión de Historia de Vida



Fuente: Cedida por el Laboragune.

- Transcripción: Se recogió el audio de la sesión con una grabadora. Posteriormente fue transcrito.

4.7.4. Análisis documental

En esta investigación y en su desarrollo se ha llevado a cabo un trabajo de recopilación documental sobre aquellos elementos que creemos clave para la adquisición de datos relevantes sobre el Laboragune. Este instrumento puede llegar a resultar el punto de entrada o, también, origen de la temática e incluso, problema de la investigación

(Quintana-Peña, 2006; Simons, 2011). Los documentos recabados pueden ser de diferentes índoles: personales, institucionales o grupales, formales o informales.

Según este autor (Quintana-Peña, 2006) en el análisis documental se desarrollan cinco acciones: a) buscar y catalogar documentos disponibles, b) clasificar, c) seleccionar aquellos que resulten relevantes para la investigación, d) leer en profundidad los documentos y extraer elementos para su análisis y e) triangular los documentos con toda la información recabada, y poder sintetizarla.

En esta investigación los documentos consultados y analizados, siguiendo los patrones descritos anteriormente, han sido:

- Datos sobre el Laboragune de las siguientes páginas web: www.solasgune.com, www.laboragunea.org y www.leioa.net
- Documento de audiovisual aportado por el Laboragune de la conferencia realizada en las IV Jornadas de Educación Libre de Hervás, Cáceres.
- Documento de audiovisual aportado por la UPV-EHU de la conferencia realizada por un educador del Laboragune y un profesor en prácticas, en el marco del III Seminario Internacional de Diversidad Educativa, Equidad y Aprendizaje, JolasBide 2019.
- Mapa-web global, www.mapa.reevo.org, y estatal, <https://ludus.org.es/es/projects>, que recopila proyectos de educación alternativa.
- Búsqueda en la hemeroteca de medios de comunicación del País Vasco entre el periodo 2014-2019.

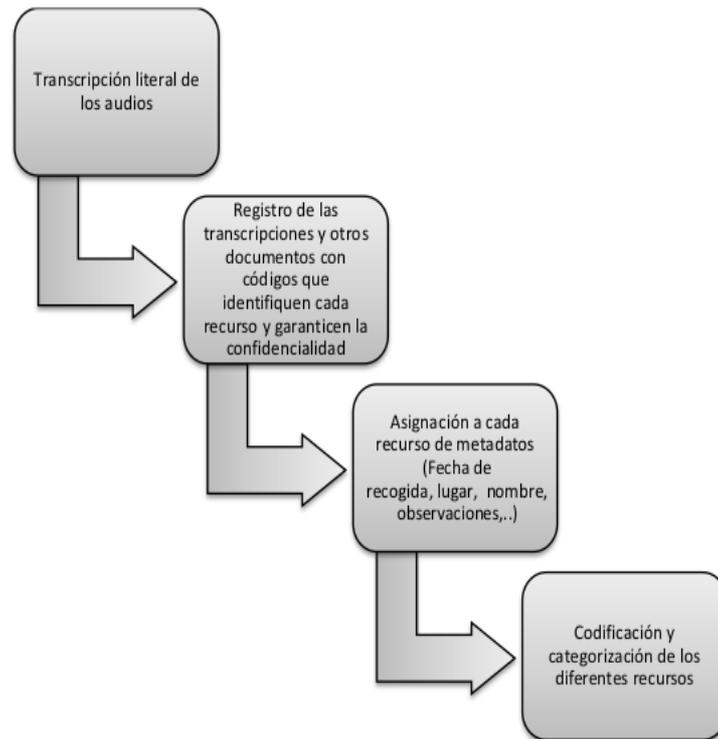
La documentación nos ha permitido recabar información relevante y precisa, que ha sido utilizada a lo largo del desarrollo de este trabajo. La mayor parte de esta información ha sido categorizada y analizada con NVIVO.

4.8. Sistema de codificación y de análisis de los datos

La primera fase del análisis en esta investigación incumbe a la elaboración de los datos.

Todos los datos recabados de los grupos informantes mediante las técnicas propuestas se han grabado, se han transcrito o anotado y para su codificación se utilizó el software informático NVIVO11 (Valdemoros, Ponce de León y Sanz, 2011).

Figura 4.1. Preparación de datos análisis



Fuente: Alonso, 2015.

El análisis se ha realizado construyendo un sistema categorial de modo emergente, siguiendo un proceso analítico inductivo. Esta opción permite integrar las diferentes realidades que surgen en el proceso de investigación de manera dinámica, flexible y siempre abierta a cualquier modificación. Es decir, no es un sistema categorial predeterminado, es un sistema categorial que se ha construido observando, escuchando y aprendiendo de las diferentes realidades que surgían (Gibbs, 2012; Schettini, y Cortazzo, 2015).

El sistema categorial que presentamos parte del análisis de la documentación teórica y de un primer análisis de las primeras entrevistas realizadas. Teniendo en cuenta el objeto de estudio, la categorización ha sido organizada en torno a tres grandes clústeres:

1. El primero relacionado con la ciudad y sus implicaciones en el desarrollo educativo de la infancia. En él encontramos tres categorías:

- Fortalezas que ofrece la ciudad para el desarrollo educativo de la infancia
- Obstáculos que ofrece la ciudad para el desarrollo educativo de la infancia
- Utilización de recursos, aquellos espacios o recursos que ofrece la ciudad y la utilización que hacen de este las personas que participan en el Laboragune, así como parques, establecimientos, mobiliario urbano, recursos municipales

2. En el segundo clúster Comunidad y sus implicaciones hemos recogido dos categorías:

- a. Fortalezas que ofrece la comunidad para el desarrollo educativo de la infancia.
- b. Obstáculos que ofrece la comunidad para el desarrollo educativo de la infancia.

3. En el tercer clúster se refiere a los proyectos de educación alternativa. Este clúster lo hemos dividido en 4 categorías con sus subcategorías correspondientes:

a. La primera hace referencia a la participación de los proyectos educativos alternativos en lo comunitario. La subcategoría se refiere a la relación que se da con los diferentes agentes en lo comunitario y sus implicaciones en el desarrollo educativo de la infancia.

b. La segunda en cambio recoge las iniciativas que implementan en lo comunitario los proyectos educativos alternativos. La subcategoría se refiere a la relación que se da con los diferentes agentes en lo comunitario y sus implicaciones en el desarrollo educativo de la infancia.

c. La tercera categoría recoge, por un lado, la ética, los valores y principios que guían cada proyecto educativo analizado. Por otro lado, la metodología que implementan.

d. La cuarta categoría recoge el impacto los proyectos educativos en la infancia y los demás agentes que participan en la comunidad educativa

Cuadro 4.6. Sistema categorial

BLOQUE TEMÁTICO/ CLUSTER	CATEGORÍAS
<p>La ciudad y sus implicaciones</p>	<p>Fortalezas de la ciudad: Se refiere a aquellos aspectos o características de la ciudad que presentan oportunidades en el desarrollo educativo de la infancia.</p>
	<p>Obstáculos de la ciudad: Se refiere aquellos aspectos o características de la ciudad que presentan obstáculos en el desarrollo educativo de la infancia.</p>
	<p>Utilización de recursos: Se refiere a aquellos espacios o recursos que ofrece la ciudad y la utilización que hacen de este las personas que participan en el Laboragune, asicomo, parques, establecimientos, mobiliario urbano, recursos municipales.</p>
<p>La comunidad y sus implicaciones</p>	<p>Fortalezas de lo comunitario: Se refiere a aquellos aspectos o características de la comunidad que presentan oportunidades en el desarrollo educativo de la infancia.</p>
	<p>Obstáculos que presenta la comunidad: Se refiere a aquellos aspectos o características de lo comunitario que presentan obstáculos en el desarrollo educativo de la infancia.</p>
	<p>Participación en lo comunitario: aquellas iniciativas que se impulsan por los diferentes actores de la comunidad y de la que participan los centros de educación alternativa:</p> <p>Interrelación con diferentes agentes: Hace referencia a las relaciones que se dan entre los diferentes agentes y sus implicaciones en el desarrollo educativo de la infancia.</p> <p>Comercios: cómo se utilizan los comercios y que relaciones se establecen.</p> <p>Ayuntamiento: participación infantil y formas de la gestión de lo público.</p> <p>Colegios: relación con otros agentes educativos.</p> <p>Asociaciones: alianzas que se tejen con el tejido asociativo.</p> <p>Población: Relación entre las niñas y niños que participan en los espacios de educación alternativa con otros estratos de la población y sus implicaciones en la socialización del conocimiento.</p>

	<p>Iniciativas comunitarias que se implementan: iniciativas que se impulsan por los espacios de educación alternativa para impulsar la interacción con los diferentes actores de la comunidad.</p>	
<p>Proyecto educativo</p>	<p>Proyecto educativo: este epígrafe está dividido en dos subcategorías analizaremos cual es la metodología y la ética y valores que guían a cada proyecto.</p>	<p>Metodología En este apartado se tiene en cuenta la metodología que se implementa en los proyectos educativos alternativos</p>
		<p>Ética, principios y valores: En este apartado se tiene en cuenta aquellos valores y principios que guían a los proyectos educativos alternativos en el desarrollo educativo de la infancia.</p>
	<p>Impacto</p>	<p>Implicaciones personales: Este epígrafe se focalizará en las implicaciones personales que tiene en la infancia la participación en este tipo de proyectos educativos.</p>
		<p>Implicaciones colectivas: Este epígrafe se focalizara en la implicaciones colectivas (familiares, profesionales, infancia) que tiene la participación en este tipo de proyectos educativos.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Además se han establecido unos códigos en cada uno de los recursos utilizados, para conocer la fuente de información. Siempre se ha mantenido su confidencialidad, pero pudiendo identificar las técnicas de las que se han extraído los datos y el perfil de la persona informante mediante subcódigos. Por ejemplo, la primera entrevista en profundidad la hemos denominado E1 y el subcódigo utilizado ha sido FE1 (Familiar Entrevista N°1). En la siguiente tabla podéis observar los códigos utilizados.

Tabla 4.7. Codigos extracción de datos

Código	Descripción	Subcódigo	Descripción
E1	Entrevista en profundidad nº1	FE1	Familiar Entrevista Nº1
E2	Entrevista en profundidad nº2	EE2	Educadora Entrevista Nº2
E3	Entrevista en profundidad nº3	EFE3	Educador Familiar Entrevista Nº3
E4	Entrevista en profundidad nº4	EFE4	Educador Familiar Entrevista Nº4
E5	Entrevista en profundidad nº5	EFE5A EFE5B	Educadora Familiar Entrevista Nº5 A Educador Familiar Entrevista Nº5 B
E6	Entrevista en profundidad nº6	CE6	Agente de la comunidad Entrevista Nº6
E7	Entrevista en profundidad nº7	CE7	Agente de la comunidad Entrevista Nº7
OB	Observación participante	Por fecha, ejemplo: OB, 31/05/2018	
CC	Conferencia Cáceres	CC1 CC2 CC3 CC4 CC5	Cáceres Conferenciante Nº1 Cáceres Conferenciante Nº2 Cáceres Conferenciante Nº3 Cáceres Conferenciante Nº4 Cáceres Conferenciante Nº5
JB	Conferencia Jolasbide EHU-UPV	JB-1 JB-2	Jolasbide Conferenciante Nº1 Jolasbide Conferenciante Nº2
TL	Historia de vida	HV1	Historia de vida participante Nº1 Historia de vida participante Nº2 Historia de vida participante Nº3

		HV2	Historia de vida participante N°4
		HV3	Historia de vida participante N°5
		HV4	
		HV5	

Fuente: Elaboración propia.

4.9. Calidad del análisis de datos

Para garantizar la calidad de la investigación se ha utilizado a lo largo de todo el proceso la triangulación de técnicas y de sujetos. Ello nos ha permitido contrastar las formas en las que afecta el tránsito a la ciudad postmoderna en el proyecto educativo, y conocer a través de diferentes fuentes las interrelaciones que surgen entre el espacio educativo, sus participantes y la comunidad, estableciendo los cimientos para su posible transformación. Además, se ha utilizado la persistencia en la observación, el contraste teórico y la adecuación referencial; todo ello para garantizar la credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad, acreditando el rigor científico que asegure la calidad de la investigación a desarrollar (Gómez, Latorre, Sanchez y Flecha, 2006; Arias y Giraldo, 2011; Denzin, y Lincoln, 2012; Schettini, y Cortazzo, 2015).

Mediante la credibilidad certificaremos que la investigación y su objeto de estudio han sido correctamente identificados y descritos; de esta manera sus resultados se pueden considerar válidos. Con tal objetivo en esta investigación se ha procedido de la siguiente manera:

- 8 sesiones de observación participante durante 1 mes.
- Diversos instrumentos de registro y producción de datos.
- Asesoramiento por parte de las personas directoras de la tesis, así como de las personas implicadas en la investigación.
- Coherencia y cohesión íntegra del documento, validando y comprobando los datos producidos.

Por otra parte, la transferibilidad busca que en contextos muy similares los resultados sean extrapolables a otro grupo de personas. Por lo tanto, es imprescindible la recolección abundante de información y la descripción rigurosa de las aportaciones teóricas (Arias y Giraldo, 2011; Gibbs, 2012; Schettini, y Cortazzo, 2015). Por ello se ha descrito el contexto del estudio de caso realizado de forma concreta.

También en las investigaciones de corte cualitativas los datos producidos se nutren de las cosmovisiones humanas, las cuales se encuentran en procesos dinámicos y constantes transformaciones. La dependencia se refiere al posible cuestionamiento del trabajo realizado. Por ello se hace una explicación minuciosa del proceso seguido y técnicas empleadas, así como los instrumentos utilizados. Con objeto de evitar posibles situaciones contradictorias se han adoptado las siguientes medidas:

- Identificar el rol del investigador
- Descripción rigurosa de las personas informantes
- Detallar los métodos para el análisis y recogida de datos.

La confirmabilidad busca corroborar informaciones, descifrar datos y construir conclusiones. Para ello es clave la labor de supervisión de las personas encargadas de dirigir el proyecto, las personas implicadas en la investigación, que en nuestro caso son sujetos protagónicos, así como el tribunal que se encarga de la evaluación-calificación del trabajo de investigación. Es decir, mediante estas personas se ha validado o controlado la rigurosidad de la información recogida y las conclusiones extraídas. Para ello se ha llevado a cabo una triangulación de tiempos, sujetos y técnicas, junto con una continua reflexión analítica de la posición que ocupó como investigador en el proceso de validar los resultados (Richardson y St. Pierre, 2017). Así mismo, la información se ha recogido a través de registros, transcripciones y notas de campo.

Los cuatro aspectos nombrados anteriormente, con el objetivo de asegurar la rigurosidad científica durante el transcurso de la investigación, han contado con la

supervisión constante de las dos personas que se encargan de tutorizar el trabajo de tesis doctoral. Estas personas han garantizado que los informes, la elección metodológica, los resultados obtenidos y las conclusiones extraídas sigan estos criterios. Además, en la estancia en el CESMECA (Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica) se ha contactado con personal cualificado y expertas en la materia, tanto a nivel teórico como metodológica con el que se ha contrastado el marco teórico y el diseño metodológico de la investigación.

4.10. Aspectos éticos

Para finalizar, el apartado metodológico, en relación a los aspectos éticos del proyecto, se ha tomado como referencia las bases éticas que la UPV/EHU establece para la realización de investigaciones con seres humanos desarrolladas por el Comité de ética de esta universidad. Estos valores se basan en los fundamentos expresados en la Declaración de Helsinki (AMM, 2019). Los valores que hemos tenido en cuenta en este trabajo han sido:

- Correcta valoración de beneficios/riesgos para las personas participantes. En esta tesis se ha garantizado la protección de datos personales y la confidencialidad de las personas informantes.
- Durante el transcurso de la investigación se ha impulsado la participación de múltiples voces.
- Protección de las personas más vulnerables. En este caso, las voces y datos de la infancia se han protegido de forma especial.
- Todos los informantes, así como, el Espacio de Aprendizaje han firmado el consentimiento informado al respecto.

Estos aspectos tienen gran importancia en la investigación cualitativa (Gibbs, 2012). Creemos firmemente que toda investigación debe de tener presente los aspectos éticos que garanticen la competencia investigadora y la calidad científica: honestidad, rigor y responsabilidad. En el desarrollo de esta investigación se ha estado en contacto

permanente con el personal investigado, basado en el dialogo-comunicación horizontal y respeto, intentando construir un espacio de entendimiento, consenso y cooperación (Simons, 2011; Flick, 2014).

Además, en este proyecto, dado que trabajamos con infancia que es considerada como vulnerable por la propia Declaración de los Derechos del Niño, hemos considerado imprescindibles los siguientes aspectos: a) la ponderación de beneficios/riesgos a la hora de determinar las acciones de investigación, teniendo en cuenta siempre el interés superior del niño y la niña; b) la selección equitativa de los sujetos con especial atención al proceso de reclutamiento (protección de los grupos vulnerables, que puede implicar no solo a la infancia, sino a sus familias); c) respeto a la autonomía y voluntariedad (consentimiento informado y derecho del sujeto participante a la información); d) protección de datos personales y deber de confidencialidad y no discriminación.

Por todo ello, esta investigación cuenta con el aval del Comité de Ética de la UPV-EHU al cual informamos de todos aquellos aspectos requeridos para el desarrollo de la investigación y de las técnicas a utilizar, garantizando la competencia investigadora y la calidad científica. De esa forma, el Comité de Ética emitió un informe favorable pendiente de modificaciones mínimas (21/06/2018) y tras subsanar dichos errores, emitió el informe final favorable (07/09/2018).

Con este capítulo cerramos el apartado metodológico de la tesis doctoral y pasamos a los resultados obtenidos y su discusión.

CAPITULO V

Análisis de resultados y discusión

5.1. Introducción

Abordamos en este capítulo, los resultados y su discusión, que hemos dividido en 4 apartados. En el primero hemos situado aquellos datos, hechos y referencias imprescindibles para poder, posteriormente, entender en su integridad la experiencia educativa del Espacio de Aprendizaje Laboragune. Así, recogemos el origen del Laboragune, su relación con la educación creadora o la iniciativa Herrigune, y las características del municipio donde se desarrolla la propuesta.

A continuación, hemos profundizado y problematizado sobre el proyecto educativo; las características que adquiere, sus similitudes con otros proyectos de educación alternativa, cómo se desarrolla el aprendizaje, el papel del personal educador, la relación con el juego o la comunidad y el sistema de gobernanza que adquieren.

En el tercer apartado, teniendo en cuenta que nuestro objeto de estudio utiliza la ciudad para el desarrollo de la propuesta, hemos indagado en ello. Desde las relaciones que teje con sus vecinos de edificio, hasta la utilización que hacen de los recursos/espacios que ofrece la ciudad o las iniciativas en las que participan.

Finalmente, y aunque en los apartados anteriores hemos ido desvelando y discutiendo las implicaciones que tiene el desarrollo de una propuesta educativa de este calibre, hemos ordenado ideas y desvelado el impacto que tiene este modelo educativo en la infancia, en otros agentes y en la comunidad.

5.2. Antecedentes del Espacio de Aprendizaje Laboragune

En este primer apartado de resultados, retrocedemos en el tiempo explicando aquellos acontecimientos o iniciativas que han resultado trascendentales en lo que será el Espacio de Aprendizaje Laboragune. Entender los antecedentes nos ha servido para comprender las singularidades del Laboragune en su integridad.

Para ello, primero, nos hemos adentrado en el recorrido vivencial de aquellas personas promotoras de Laboragune unidas, en un principio, a la Educación Creadora. Creemos que es importante recoger las vivencias y creencias de las personas que impulsan diferentes proyectos educativos. Indagar en la dimensión subjetiva de la educación, que sitúa antagónicamente una visión positivista, que defiende la neutralidad de está. Por eso, es imprescindible entender la dimensión personal, ética y política de la educación. En este

caso, el equipo promotor, compuesto por 2 personas, provenientes del mundo de la filosofía y la psicopedagogía. Más tarde el equipo se amplió con tres personas más con formación en filosofía, periodismo y educación social.

Durante años, las personas del equipo realizaron diferentes talleres, sobre todo en centros escolares del municipio de Leioa. Los datos que aportaban estos talleres les llevo a desarrollar reflexiones paralelas, que sobrepasaban el ámbito de la educación creadora. Entre ellas, resaltaba la necesidad de construir un proyecto educativo alternativo, que para entonces sentían que podía tener mucho más potencial para el desarrollo integro de la infancia.

Así, en el año 2000, les ofrecen la posibilidad de dinamizar el 475 aniversario del municipio de Leioa, abriéndose un nuevo horizonte en su camino, lo que les lleva a abandonar, momentáneamente, el propósito de crear un centro educativo alternativo. De aquella experiencia surgirá, en el municipio de Leioa, la iniciativa Herrigune. Una iniciativa que surge, no por casualidad, en un municipio con unas características determinadas que expondremos posteriormente.

Finalmente, en este apartado, hemos descrito los rasgos distintivos de Herrigune y sus ejes de actuación. Iniciativa que, en un principio, transita por la asunción de la infancia como ciudadanos de pleno derecho y, hoy en día, reivindica la comunidad como espacio inclusivo de aprendizaje y empoderamiento. Esta propuesta educativa comunitaria, con 19 años de bagaje, tiene importantes nexos de unión con el Espacio de Aprendizaje Laboragune. Por lo tanto, para analizar la propuesta educativa del Laboragune resulta clave entender las singularidades del municipio de Leioa y de Herrigune.

5.2.1. El contexto de Herrigune y del Laboragune: El municipio de Leioa

El Espacio de Aprendizaje Laboragune se situará durante el periodo 2011-2018 en el municipio de Leioa, concretamente en la calle Iturriondo. Este municipio tiene una superficie de 8,36km², se ubica en el área metropolitana del Gran Bilbao limitando con los pueblos de Berango, Getxo y Erandio.

Situada cerca de la desembocadura del Nervión-Ibaizabal, en la margen derecha de la ría, próxima al área de influencia de la capital Vizcaína, su población ha crecido exponencialmente desde 1970. En 1950 contaba con 5600 habitantes, dos décadas

después se duplica. Entre las décadas de 1970 a 1980 se vuelve a duplicar y en las siguientes tres décadas el crecimiento se desacelera, pero es constante, hasta llegar a los 30.904 habitantes. En la tabla 1 se recogen los datos de este proceso demográfico.

Tabla 5.1. Datos de población de Leioa desde 1950

Año	Población
1950	5600
1960	7.584
1970	10.708
1980	21.999
1990	24.569
2000	27.336
2010	30.165
2018	30.904

Fuente: Euskal Estatistika Erakundea - Instituto Vasco de Estadística [Eustat], 2018 ⁵.

Las décadas de 1960 y 1970 trajó cambios demográficos, productivos y urbanos importantes en el municipio, que marcarán el desarrollo posterior de Leioa. Desarrollo desestructurado, disperso, con zonas urbanas muy diferenciadas, carentes de servicios y sin ningún tipo de armonía urbanística.

A lo largo de su historia ha acogido dos zonas habitadas bien diferenciadas. Una más rural que integraba la casi totalidad del municipio y otra más urbana, creada al calor de la industrialización a los pies del ferrocarril que discurría paralelo a la Ría. Durante las décadas de 1960 y 1970 el desarrollo económico hizo que se diese un flujo importante de

⁵ <http://www.leioa.net/>

personas que llegaron a instalarse en Leioa. Este movimiento demográfico tuvo un enorme impacto en muchos de los núcleos de población, provocó un crecimiento aceleradísimo de los mismos, así como un importante cambio en su fisonomía urbana⁶.

En las últimas décadas, mediante las herramientas de ordenación urbana han intentado revertir constantemente estas desafecciones, definiendo el centro urbano y la unión con los diferentes barrios que componen Leioa. La población se encuentra dividida en tres diferentes grandes núcleos: Artaza, Elejalde y Lamiako (INE, 2017):

- Artaza (7.099 hab): Artaza (734 hab), Artazagane (1020 hab), Begoñako ama, Negurigane (1388 hab), Peruri, Los Pinos (Pinueta) (1925 hab), San Bartolomé, Tellería, Zarragueta (516 hab) y Landabarri (1030 hab).
- Elejalde (18.981 hab): Aketxe, Elejalde (8667 hab), Iturribide (869 hab), Mendibil (1327 hab), Ikea (1469 hab), Ondiz (996 hab), Sakoneta, San Juan, Santimami, Santsoena, Sarriena (1710 hab), Txorierri (1042 hab), Udondo, Centro Cívico (826 hab) y Estartetxe (1044 hab).
- Lamiako (4.635 hab): Los Chopos (Txopoeta) (1907 hab) y Lamiako 2728 hab). (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2017)

Su proximidad respecto a la capital y ubicación, hace de este municipio un lugar de tránsito, uniendo la comarca de Uribe Kosta con la capital vizcaína mediante la autovía soterrada que cruza el medio del centro urbano del municipio, por lo que el tránsito de coches es constante. Además, en este municipio se sitúan el Centro Comercial de Artea, inaugurado en 1998, con una superficie de 40.000 m², tres grandes cadenas de supermercados en la avenida Iparraguire (Eroski, Lidl y Aldi) y, desde 1972, el Campus Bizkaia de la Universidad del País Vasco⁷.

6 http://www.leioa.net/es/conoce_leioa/barrios/Barrios.html

7 En Leioa se ubican la mayoría de las facultades del Campus Bizkaia: Bellas Artes, Ciencias y Tecnología, Ciencias Sociales y de la Comunicación, Medicina y Enfermería, Educación, Derecho, Relaciones Laborales y Trabajo Social. Además, de la Escuela de Hostelería, la Biblioteca Central, el Aula Magna y el Rectorado. En el año 2019 con un total 11.558 alumnos (www.ehu.eus)

La principal actividad económica es el tercer sector con un 80,3% del Valor Añadido Bruto; el 12% lo ocupa la actividad industrial y el 7,1% restante el sector de la construcción. El Producto Interior Bruto del municipio se sitúa en 134,34 puntos por encima de la media del Comunidad Autónoma Vasca, y el PIB per cápita es de 44.635€ (Eustat, 2019).

En cuanto a la Renta media de Leioa sitúa en 21.350€, un %8,3 mayor que la renta media del Gran Bilbao que es de 19.712€. La renta per cápita de Leioa es un 38'7% mayor que la de la media de la CAV y un 39% mayor que la del Gran Bilbao. Estos índices nos hacen ver que el nivel de vida de Leioa es superior a la media de su comarca. La producción económica por habitante de Leioa, es a su vez, notablemente mayor que la de su entorno cercano y la de la CAV en general, como muestran los datos del PIB per cápita.

Figura 5.1. Valor añadido bruto de la CA Euskadi

Valor añadido bruto (VAB) de la C.A. de Euskadi por ámbitos territoriales, sector de actividad y periodo	
	2016
C.A. de Euskadi	
AGRICULTURA, GANADERIA Y PESCA	0,8
INDUSTRIA Y ENERGÍA	24,4
CONSTRUCCIÓN	5,8
SERVICIOS	69,0
Bilbo Handia / Gran Bilbao	
AGRICULTURA, GANADERIA Y PESCA	0,1
INDUSTRIA Y ENERGÍA	14,9
CONSTRUCCIÓN	6,2
SERVICIOS	78,8
Leioa	
AGRICULTURA, GANADERIA Y PESCA	0,0
INDUSTRIA Y ENERGÍA	13,7
CONSTRUCCIÓN	7,1
SERVICIOS	79,2

Fuente: Euskal Estatistika Erakundea - Instituto Vasco de Estadística [Eustat].

La actividad económica de Leioa es similar a la de su comarca, destacando la nula producción del sector primario y un pequeño porcentaje de producción mayor en los servicios y la construcción, en detrimento de una pequeña disminución, en comparación con la comarca, para la industria. Al compararlo con la CAV, se observa que la producción industrial de Leioa es 10 puntos menor que la media de Euskadi, mientras la actividad en servicios es 10 veces mayor que esta.

Otro aspecto a subrayar es la amplia gama de centros educativos, públicos o privados, de diferentes etapas escolares que se ubican en el municipio de Leioa. Un total de 20 centros educativos, incluyendo la EHU/UPV. De esos 20 centros educativos 9 son públicos y el resto privados.

En resumen, nos encontramos con un municipio dormitorio ubicado en el anillo del gran Bilbao, con una fuerte implantación del sector servicios con gran densidad de centros comerciales a su alrededor, con un número importante de centros escolares privados y públicos, además del campus de UPV-EHU. En cuanto, a su población, observamos el aumento exponencial que ha sufrido desde la décadas de los 50, transformando el municipio en su conjunto y con una renta media superior al resto de la Comunidad Autónoma del País Vasco,

5.2.2. Tránsito de la Educación Creadora a Herrigune

El Espacio de Aprendizaje Laboragune abrió sus puertas en el año 2011. Si bien, para poder comprender en profundidad su idiosincrasia conviene retroceder en el tiempo, observar la trayectoria de sus promotores, así como explicitar los diferentes factores que propiciaron el impulso de un proyecto de educación alternativa en el municipio de Leioa. Centrar la mirada tan solo en los años que el proyecto lleva en funcionamiento nos aportaría una visión parcial de su propuesta pedagógica y la relación que han tejido con el territorio.

Por ello, es imprescindible retroceder en el tiempo recuperando la voz de uno de sus principales promotores (E4). Esta persona retrocede prácticamente hasta la adolescencia para narrarnos su relación con el juego, la Educación Creadora y su máximo ideólogo, Arno Stern, dado que su madre estuvo muy vinculada a dicho paradigma educativo. Aun así, a los 17 años, tras asistir a una charla sobre creatividad de Marga Iñiguez, siente una especial atracción-revelación y tras su paso por la Universidad vuelve a entrar en contacto con la teoría de Arno Stern.

Las personas entrevistadas (E5A; E5B) nos relatan, que años después, su primera experiencia para poder poner en práctica sus conocimientos sobre la educación creadora, unido al juego, se desarrolla en la Universidad. Una persona, profesor en la Escuela de

Magisterio de Bilbao de la UPV-EHU, con la que trabajaban conjuntamente y compartían reflexiones en torno a la educación creadora, realiza diversas pruebas piloto con sus alumnos. Estos primeros ensayos surgen de la siguiente reflexión ¿Qué pasa cuando las personas más pequeñas se ponen a jugar? Si bien es cierto, que estos ensayos se realizaron con adolescentes y no con niñas y niños.

Tras aquella experiencia, con estudiantes de la entonces Escuela de Magisterio de Bilbao, esta persona ofrece un curso donde recoge las vivencias y los resultados de aquel ensayo. Invitando al seminario, donde se va a contar lo que ha sucedido en ese taller, a uno de los futuros promotores (P.) del Espacio de Aprendizaje Laboragune. Después de ese curso, ofrecen a P. dar unos talleres de teatro en una escuela, aceptando el reto. Pero lo que en un principio iban a ser unas clases de teatro se convierten en definitiva en talleres sobre el juego, intentando reproducir la filosofía de la educación creadora y sobrepasando los límites de está.

En 1995, tras la experiencia de Jolas Taillerra en la Escuela de Basurto, P. decide emprender un trabajo de investigación en torno al juego, lo cual le lleva a viajar por diferentes países, recibir formación al respecto y, comprobar las tesis que manejaban y se reproducían en diferentes países. En aquella época crean Solasgune, empresa dedicada a la investigación social y educativa⁸ (E4):

Nosotros empezamos hace 20 o más años un trabajo de investigación más o menos en torno al juego, hace muchos años. Muy vinculado a la educación creadora en un principio, luego nos fuimos dando cuenta que había mucho más territorio (E4, p. 1).

Poco a poco, tuvieron oportunidad de extender su práctica en bastantes centros escolares, especialmente en el municipio de Leioa. Durante años, siguen observando, cómo en los talleres sobre el juego desaparecen esos conflictos que se daban de forma asidua en el contexto escolar. Además, el nivel de crecimiento que las personas participantes desplegaban era muy grande cuando se daban algunas condiciones. Uno de

⁸ <https://laboragune.org>

los resultados de esta investigación, propia y no publicada, es que el juego colectivo no dañaba el juego ni la libertad individual. En algunos casos, pudieron analizar la evolución de personas que participaron durante 5 años en los talleres como fue el caso de las escuelas de Artaza o Atzaga (E5A).

Y lo fascinante para nosotros que creo que fue... O sea, el encuentro chulo fue que a pesar del miedo, lo que sucedía era que el juego colectivo en esas condiciones no hacía daño al juego personal. No se daban estas cosas de que tú haces cosas que no quieres. Como que ellos mismos iban encontrando el no. Ellos establecían sus límites. Y claro, a nosotros nos pareció pues..., porque sí, pues porque en esas condiciones no se necesitaba una asistencia, quiero decir, y unas reglas de juego, no necesitabas que nadie te educase en la defensa de quién tú eres y de lo que tú quieres, y de cómo quieres participar y cómo no. Y yo creo que eso fue lo más, para mí por lo menos, lo más trascendente (E5A, p. 6).

De forma paralela les surgen diferentes reflexiones. Por una parte, empiezan a observar que el formato taller se les quedaba reducido, que las personas participantes les exigían más y el espacio donde se desarrollaba no daba más de sí. También observan, que el juego abarcaba las diferentes fases de la vida y las condiciones favorables al crecimiento debían de ser constantes. Lo cual les llevaba a buscar caminos paralelos a la escuela. Empiezan a reflexionar sobre la necesidad de generar un espacio educativo alternativo, que trascendiese la educación creadora y el contexto escolar.

Por otra parte, conjuntamente con Koldo Saratxaga⁹, reflexionan sobre cómo se pueden generar condiciones en otros espacios, para que las personas puedan ser quienes son en convivencia con los demás. Es decir, un salto cualitativo reflexivo de lo que hasta entonces había sido su praxis.

O sea, yo creo que la frase tonta, pero muy que resume bien es: si en un gimnasio en condiciones de diversidad y autonomía podemos crecer en lo personal, muchísimo más en lo colectivo, (..) pues en un pueblo, imagínate. O sea, ¿por qué el pueblo no es como

⁹ Dinamizador empresarial, con gran bagaje a sus espaldas. Ha publicado diferentes libros (2007) en los que centra la mirada en otras formas organizativas que tenga en cuenta otro modelo de relaciones humanas.

un taller, como un taller de juego? O sea, es el primer entorno de relación de cualquier persona y donde mayor diversidad se encuentra, ¿no? (...) Y si esas condiciones en el taller de juego han permitido que tú hagas tu juego, seas quien eres, pero además puedas ser parte de lo colectivo y aportes a lo colectivo, dijimos, pues eso, pues en un pueblo tendría que ser igual (E5A, p. 11).

Casualidades de la vida, debido al arraigo que el equipo tenía ya en diferentes escuelas de Leioa, en el año 2001, el entonces concejal de educación Bixente Barreiro solicita al equipo de trabajo de Solasgune que dinamice la celebración del 475 aniversario de la fundación del municipio, con las niñas y niños del mismo.

El equipo accede al reto, saliendo de su espacio de confort relacionado con el juego, y abriéndose a otros ámbitos hasta entonces inexplorados; la comunidad, el aprendizaje en comunidad, el papel de la infancia en la ciudad...

Si bien, en un principio, desde la concejalía de educación les plantearon hacer una fiesta para niños, con hinchables, concurso de pintura y visita de los jugadores del Athletic, desde el equipo de Solasgune se desecha la idea. Por un lado, porque, desde los principios de la Educación Creadora no les gustaba la idea de subestimar el acto de pintar y por otro lado, porque querían alejarse de aquellas propuestas que trajeran implícitamente competición y comparación¹⁰.

Al final, pusieron en marcha diferentes iniciativas dentro de la dinámica "Leioak altxor bat dauka, gaur eta bihar Jolasteko Herri bat"¹¹. Durante prácticamente un año, los técnicos del ayuntamiento estuvieron carteándose con los 5 centros públicos de Leioa. Intentando acercar la labor de los técnicos y los intereses de la infancia. También, contó con la implicación de personas de la tercera edad, que, junto con los escolares, colocaron en los escaparates de los comercios fotos y recuerdos de Leioa.

10 <http://www.solasgune.com/herrigune-leioa-y-solasgune/>

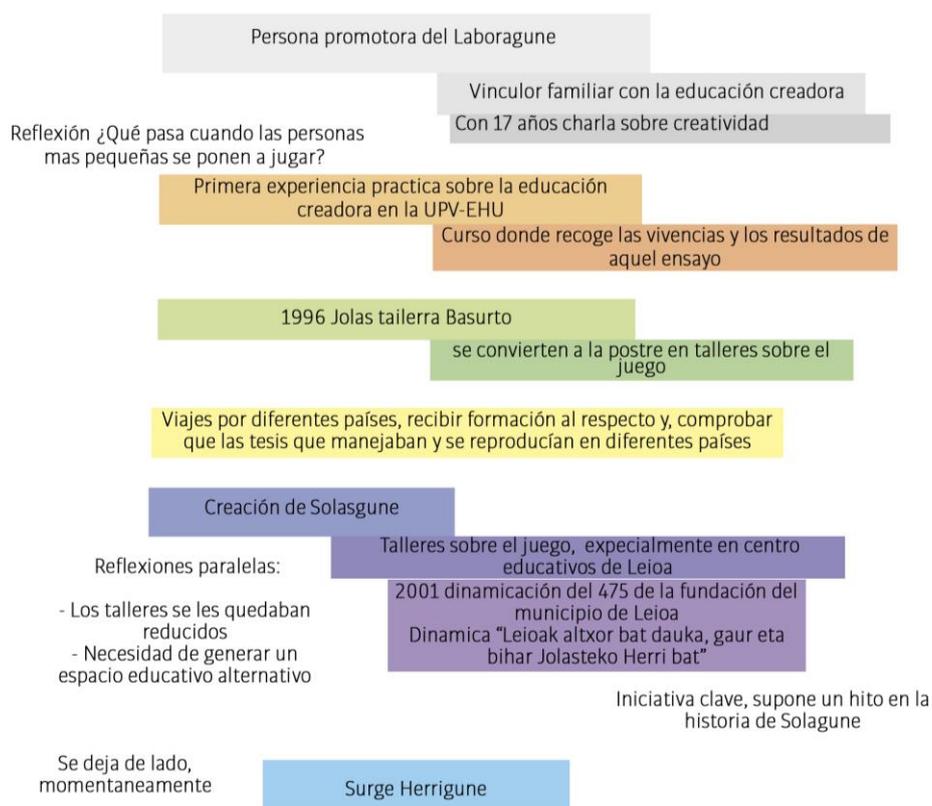
11 Leioa tiene un tesoro, hoy y mañana un pueblo para jugar

Así, el 31 de octubre, el día de la celebración, se enterraron 2500 cajas que niñas y niños habían depositado con cartas y objetos para ellos importantes. El ayuntamiento adquirió el compromiso de desenterrarlos y devolverlo en la celebración del 500 aniversario. Esta acción, mediante el trabajo conjunto de la infancia, comunidad, instituciones locales y otros sectores lo que se quería simbolizar era el tesoro que tenía el municipio de Leioa.

Lo que en aquel entonces era una actuación concreta del equipo de Solasgune, sin mayores pretensiones respecto a futuros ensayos dirigidos a la infancia y a la comunidad, marcó un antes y un después. Aquellas iniciativas resultaron ser trascendentales, y así es como surge el proyecto Herrigune en el municipio de Leioa¹². Lo que supuso para ellos, dejar provisionalmente de lado la creación de un espacio educativo alternativo. La figura 2 recoge los hitos más importantes en el paso del equipo de la acción de la educación creadora hacia la iniciativa Herrigune

¹² <https://Herriguneleioa.wordpress.com>

Figura 5.2. Hitos, de la educación creadora a Herrigune



Fuente: Elaboración propia.

5.2.3. Herrigune, profundizando en las acciones educativas comunitarias

Como se ha mencionado anteriormente, la celebración del 475 aniversario del municipio de Leioa en el año 2001 propició que el equipo de Solasgune¹³ pusiera en marcha la iniciativa Herrigune. Ello permitió a diferentes personas que procedían del campo de la educación creadora ampliar el eje de actuación y profundizar en aspecto teorizados, pero hasta entonces poco explorados. Anteriormente señalábamos, que se había partido de la reflexión, simplificada aquí, de que, si en un gimnasio se generan condiciones individuales y colectivas para el crecimiento, en un pueblo donde los

13 <http://www.solasgune.com/Herrigune-leioa-y-solasgune/>

recursos, la diversidad de conocimientos y las oportunidades espaciales son múltiples, qué no sería posible (E5A).

Esta iniciativa que ha ido tomando forma durante años, a partir de la praxis, subraya que los procesos educativos, formativos y de aprendizaje no se deben centrar tan solo en la infancia. Es un proceso que abarca todas las etapas de la vida, fundamento del aprendizaje permanente y de la educación de personas adultas, tal como señalan diferentes autores (Freire, 1970; Flecha, 1997; Igelmo, 2013). Por ello, se deben adecuar y aprovechar todos los recursos que ofrece la comunidad, asumiendo que son personas activas las que habitan el territorio (Marchioni, 2004, 2013).

Herrigune es un plan educativo de entorno: la suma del mayor número posible de agentes sociales con una voluntad común de reflexionar y profundizar en nuevas formas de encarar la acción educativa. En este espacio intentamos recoger parte de las experiencias y el trabajo que, desde el año 2000, el Area de Educación del Ayuntamiento de Leioa ha venido desarrollando. Las Acciones Educativas Comunitarias-Herrigune Leioa es un programa educativo local que pretende construir experiencias comunes, vivas y vividas, donde los ciudadanos seamos sus protagonistas, construyendo nuevos espacios de aprendizaje y de crecimiento, innovando en nuestro entorno social y desarrollando y compartiendo las capacidades de todas y cada una de las personas de Leioa¹⁴.

Las personas impulsoras del proyecto, señalan, que el camino no ha resultado fácil ni muchos menos. Indican tres ámbitos a los que han tenido que hacer frente y resignificar: el personal, el espacial y la gestión de lo público.

1. Personal: La concepción hegemónica sobre los procesos de aprendizaje están asociados a la escuela. Somos mentes escolarizadas, y han tenido que realizar un trabajo constante, para demostrar que, más allá de los procesos formativos oficiales-institucionalizados hegemónicos, existen otras formas de transmitir y compartir conocimiento. Otras formas, que no están asociadas a un etapa-edad determinada en

14 http://www.leioa.net/es/vive_la_ciudad/Herrigune_que/Qu%C3%A9+es+Herrigune.html

nuestras vidas o a un perfil de personal-profesional concreto. Todas las personas, da igual su edad, oficio o situación pueden aportar conocimiento, recibir y compartir.

Esto supone un cambio conceptual tremendo respecto a la cosmovisión hegemónica, que autores como Freire (1993) vienen señalando desde hace décadas. Es decir, convertir el conocimiento individual en social, de todas las personas y de sobre todo de las personas desplazadas, y mediante la acción colectiva potenciar el conocimiento de la comunidad.

Yo creo que eso, con las personas que se acercan a Herrigune y se quedan algún tiempo, yo creo que es uno de los grandes logros, es de los más difíciles de medir. Claro. Pero es uno de los grandes logros, las mujeres están en el taller o reparadores¹⁵. Es que eso lo que creo lo que básicamente han visto y demás, y además cuando hagan el análisis ese que hicimos que te conté, que a veces lo paso, es que lo que saben es eso. Y esto lo saben muy bien estudiarlo, pero se han dado cuenta que sí hay otra manera de hacer las cosas, aunque no sepamos muy bien lo que significa (E5B, p. 22).

2. Espacial: Asociado al punto anterior, las personas promotoras de Herrigune nos hablan (E5) de la importancia del espacio -la ciudad- para el desarrollo de la propuesta. Mencionan que las personas o la ciudad tienden a categorizar: las niñas y niños, las personas que producen y las que se encargan de los trabajos reproductivos desde el ámbito privado de la casa. Todas ellas, se encierran en espacios, cumpliendo la ciudad dos funciones, una de tránsito y otra de consumo. En cuanto el aprendizaje se centra, en un espacio, la escuela (guardería, escuela, instituto, ciclos formativos, universidad...) y Herrigune ha intentado resignificar la ciudad y sacar el aprendizaje a las calles.

Y si encerramos la educación o el aprendizaje entre cuatro paredes en la escuela, el resto de la sociedad vivimos al margen de eso, y entonces es normal que la idea de que no tenga nada que ver contigo, si ya no estás en la educación escolar o si no eres docente, es normal que esa idea se asiente más, porque ¿no? o sea, el aprendizaje, la educación se come al aprendizaje. Eso es así, pero bueno, hablemos de aprendizaje. Está asociado a personas de 0 a 16, de 0 a 20, de 0 a 26, si te haces un Master, si te haces un no sé qué, y luego a

15 Hace referencia a la ebanistería situada enfrente del Laboragune.

personas adultas que se dedican a la docencia. El resto, salvo cuando de repente llega la educación permanente, se supone que ya hemos dejado de, o sea, ya no va con nosotros ese tema. Si tú eso no lo ves, pues es normal que esa idea se refuerce, y si en cambio lo visibilizas, porque decíamos: "Tenemos que estar en la calle -es que me acuerdo de ese ejemplo- tenemos que estar en la calle para que cuando la señora vaya al Eroski a hacer la compra y salga, nos vea. Y que al cabo de un tiempo ella sepa que ahí hay gente que está aprendiendo, y si hay un poco de suerte, se suma". Es que es la única manera, porque si no, el mensaje es: "esto no tiene nada que ver contigo, pertenece a estos pocos, lo encerramos" (E5A, p. 15).

3. Gestión de lo público: El comprender el aprendizaje y la ciudad como marco de empoderamiento de las personas, también ha generado dificultades en la gestión con la administración pública a nivel local. Es decir, los técnicos municipales hasta entonces, desde una visión productivista, gestionaban u ofrecían diferentes servicios a la ciudadanía, normalmente en determinados espacios. Herrigune ha intentado sobrepasar esos marcos y que sean las personas las que se empoderen según sus necesidades. Abrir otro marco de relación de la gestión de lo público "en el que la ciudadanía se empodera y se adueña de esos procesos" y dice: "No, ahora queremos hacer astronomía, ahora queremos tal, claro, todo ese mecanismo que tenías montado..." (E5B, p. 21).

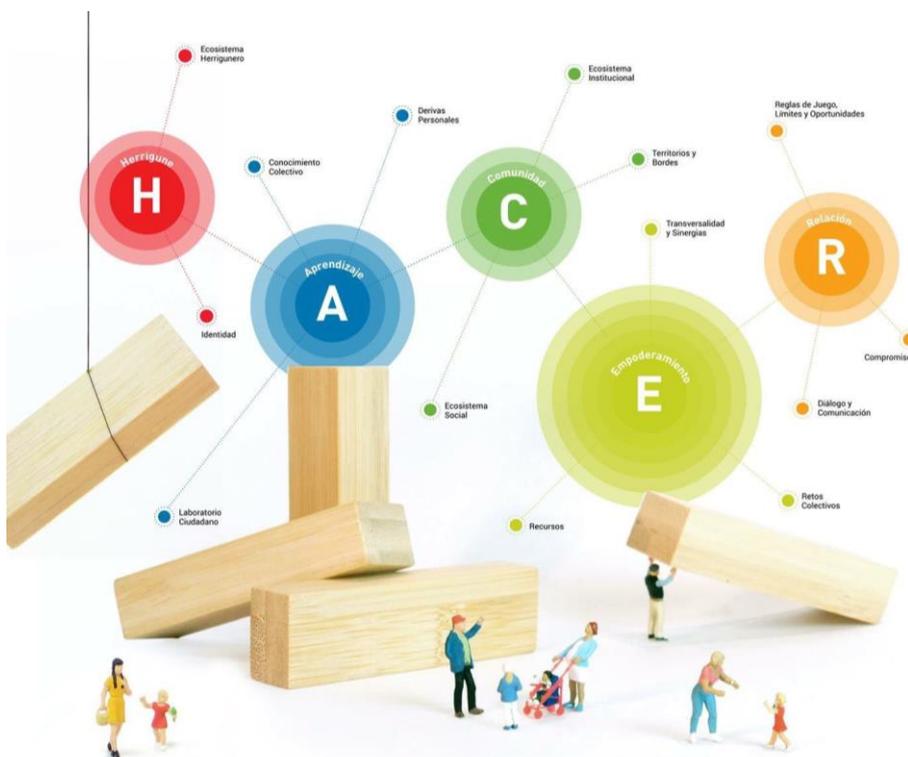
Uno de los técnicos de la Biblioteca municipal de Leioa, nos narra su experiencia con Herrigune, desde las iniciativas que han desarrollado conjuntamente con la Biblioteca, hasta las que han participado de forma individual y fuera del horario laboral. Además, nos comenta iniciativas:

Hemos hecho algunas cosas cuando han sido muy... pues por ejemplo de lo que me estoy acordando es por ejemplo de la última, que fue un día sin coche o alguna historia de estas que era, y personalizaban en Sabino Arana, ahora ya es peatonal, pero en su momento era como una arteria de tráfico y tal. Y era un día sin mi coche o alguna cosa de estas que era una cosa de estas internacional o europea, pues sacar la biblioteca en la calle, y entonces poner ahí un par de carpas, unos sofás y llevar algunos libros allí y tal, y estar pues allí el día, sacar la biblio a la calle, cosas bonitas, o sea, de esto. Luego las demás cosas que han hecho tipo lo del banco de horas, cosas de estas así ha sido más a título personal, o sea, no ha sido la biblio-biblio sino integrantes de la biblio los que nos hemos

presentado para hacer esas... bueno, para hacer o para estar, o para intentar ayudar o lo que sea, colaboración. Pero tampoco así... o sea, no muy institucionalizada ni nada, ha sido más de... pues bueno, qué os parece esto y tal, y además vienen con cosas bonitas y así. Pero bueno, es que están en un montón de cosas, tienen el Consejo de los chavales, luego andaban con el tema de esto de las ciudades de los niños también, todo el tema de (...), no sé cómo se llaman los recorridos para ir a los colegios y todas estas historias para... pues eso, en plan para hacer de la ciudad un sitio más respetuoso, más acogedor con la gente menuda (E7, p. 5).

Como se ve en el anterior testimonio, son muy diversas las iniciativas que se han desarrollado y los ámbitos educativos en los que han interferido. Detrás de las iniciativas que se han promovido podemos encontrar cuatro grandes ejes temáticos, que engloban la idiosincrasia de Herrigune: comunidad, aprendizaje, empoderamiento y relación. Ejes temáticos que transversalmente engloban y repercuten en otros ámbitos.

Figura 5.3. Ejes temáticos, idiosincrasia Herrigune



Fuente: Cedida por el Laboragune.

Por ejemplo, han impulsado iniciativas para compartir conocimientos, muestra de ellos son las Ferias del Conocimiento; stand que pone la gente en la calle sobre temáticas de su interés y los comparten con las personas que les interesa. También, encontramos los IraKale, procesos de aprendizaje más largos, en los cuales la ciudadanía diseña talleres, seminarios o cursos.

Han trabajado conjuntamente con diferentes instituciones o servicios municipales; UPV-EHU, colegios de Leioa, Biblioteca, comercios... En la universidad, sobre todo, han trabajado con la facultad de Ciencias, mediante el proyecto Zientzia Kalera, intentando abrir esta institución a la comunidad. Durante tres días al año, se abrían las puertas de los laboratorios y las aulas. También se ha colaborado en diferentes iniciativas con profesorado y la dirección de la Escuela de Magisterio de Bilbao.

También se han creado grupos permanentes como el Ekotalde, que son los organizadores de Mercado de Objetos en Desuso. Grupo compuesto por jóvenes del municipio, y en el que también han participado personas del Laboragune.

Herrigune es y ha sido una experiencia educativa comunitaria que cumple una función importante para el desarrollo del Laboragune. Constituye el eje vertebrador de las iniciativas comunitarias en las que participan o se implementan desde el mismo. En un apartado posterior analizaremos detalladamente este aspecto. De ahí que el Espacio de Aprendizaje Laboragune se defina como un proyecto educativo comunitario. Sin las aportaciones personales, colectivas y teóricas del plan educativo Herrigune no se puede entender uno de los signos de identidad de esta iniciativa educativa.

A continuación, enumeraremos y describiremos algunas de las actuaciones que han desarrollado desde el 2001 hasta 2018. Pero antes cabe mencionar que, en una línea del tiempo desarrollado por Herrigune¹⁶, señalan diferentes periodos: (1) 2000-2001 el

16 <https://Herriguneleioa.wordpress.com/portfolio/2001-2016-zernora/>

compromiso con el juego y la infancia, (2) 2002 la infancia autónoma, (3) 2003-2004 la mirada de la infancia, (4) 2005-2009 ciudadanía de derecho y comunidad, (5) 2010-2016 comunidad como entorno de aprendizaje y 2017-2019 repensar Herrigune. Desarrollo que empieza con el reconocimiento a la infancia como ciudadanos de pleno derecho hasta el reconocimiento de la comunidad como espacio inclusivo de aprendizaje y empoderamiento colectivo.

Cuadro 5.1. Principales Iniciativas y campañas de Herrigune (2001-2018)

Año Y campaña	Nombre del Proyecto o actividades desarrolladas dentro de una campaña	Descripción	Objetivos
2001	Leioak Altxor bat dauka	En 2001 más de 3000 niños enterraron sus tesoros junto al ayuntamiento. 25 años después los desenterrarán.	Juego y Compromiso
2002	Leioa Elkarlanean	Las niñas y niños de la escuela de Lamiako se hermanaron con el colegio de República Dominicana Pedro Brand. Estuvieron recogiendo material para mandarlo a la República Dominicana. La gestión y responsabilidad recayó sobre las niñas y niños.	Trabajo colaborativo, solidaridad y autogestión
2003	Leioak 2003 Ikuspuntu	Durante un año las niñas y niños de Leioa exponen a la oficina técnica ideas, proyectos y su punto de vista de diferentes espacios y rincones del municipio.	Recoger los testimonios y la mirada de la infancia
2004	Eskoletako Agenda 21	La Agenda 21 ha permitido Herrigune contactar con diferentes colegios, realizar foros y un diagnóstico local, todos los años, sobre diferentes temas relacionados con la sostenibilidad.	Sostenibilidad
2005-2009	Marcha a paso de peatón	Marcha de peatones por diferentes barrios de Leioa para repensar cada rincón y el pueblo.	Movilidad Barrios
Leioarako ez hain txikiak	Zilborhestea	Red de Comerciantes de Apoyo a la Infancia con el objetivo de prestar apoyo y espacios de seguridad y referencia para las personas más pequeñas. Junto a los comerciantes se ha preparado las siguientes actividades: Ume Merkataria o Kale Ekintza -el día del juego-.	Derechos de la Infancia y cuidados

	Kanpanketa Familiar en Ondiz	Acampada de familias, que se conocen entre sí o no, durante todo un fin de semana en Ondiz. La cita coincide cada año con la semana verde.	Familia y Comunidad
	Umeen Kontseilua	Órgano consultor de la Alcaldía formado por niñas y niños en representación de los centros educativos.	Gobernanza y diversidad
	Ekotalde eta Iraunkortasun Azoka	Mercado de objetos en desuso que se organiza anualmente por el grupo conformado por los jóvenes Ekotalde	Trueque, jóvenes y ecología
	Auzolanak	Llego la idea de recuperar, proteger y mejorar espacios comunes y mediante auzolan la desarrollaron en diferentes barrios	Espacios comunes y corresponsabilidad
2010-2016	Kuboa	Contenedor de iniciativas ciudadanas que se fue trasladando por los diferentes barrios de Leioa, recogiendo, dando a conocer iniciativas ciudadanas, municipales y empresariales. Fue una experiencia inacabada.	Recoger los testimonios e iniciativas ciudadanas
Herrigune	MerendoLES	Leioztarren Ezagutza Sarea. Red de conocimiento de Leioa que fue preguntando por los diferentes barrios de Leioa que quieres conocer y que quieres preguntar. Fruto de esta iniciativa surgió Irakale y las ferias del conocimiento.	Red de confianza
	Irakale	Espacio de aprendizaje en la calle, que ha desarrollado más de cincuenta iniciativas de aprendizaje en la calle sobre temas muy variados: danza, comida, juego...	Aprendizaje Conocimiento
	Ezagutza Azokak	Cada mes cuando el tiempo lo permite se agrupan en el Boulevard y personas muy diferente montan su stand para compartir sus conocimientos	Compartir conocimiento
	Arboretum Lan Taldea	Recopilar ideas, acercar y dar a conocer este espacio a la ciudadanía de Leioa.	Repropiarse de los espacios comunes
	Ekintza Tailerra	Punto de encuentro de diferente talleres (Manualidades, Reparadores, Ekotaldea, Leioa Trantsizioan y Français) todos los jueves en el espacio de Herrigune	Compartir conocimiento y aprendizajes
2017 2019	Eskolara Lagunekaz	Propuesta para promover la autonomía y movilidad de las personas más pequeñas, para estas puedan ir a la escuela solas	Autonomía y salud
Herrigune 2.0	Jenga Lab Irekia	Jornadas: dar a conocer (1) las diferentes iniciativas de Herrigune y como se (2) construye desde el accionar comunitario.	Compartir conocimiento y reflexionar

Fuente: Elaborado a partir de <https://Herriguneleioa.wordpress.com/portfolio/Herrigune-2001-2017/>; <https://Herriguneleioa.wordpress.com/portfolio/2001-2016-zernora/>

Como hemos podido observar, durante estos años, en el ámbito municipal de Leioa, Herrigune ha desarrollado diferentes iniciativas. Cada año implementa un proyecto con objetivos y marcos de actuación muy diferentes, pero con la comunidad y la infancia como denominador común. Algunos de los proyectos han seguido teniendo una continuidad en el tiempo y hoy en día están consolidados: Ekotalde -Iraunkortasun Azoka-, las marchas a paso de peatón que ha derivado en la semana de movilidad o el día sin coche, Ekintza Tailerra y los diferentes grupos que lo componen, Umeen Kontseilua, Eskolara Lagunekaz o las FERIA del Conocimiento. Además, destaca, el rango de edad muy diferente de las personas que han participado.

Las personas entrevistadas (E5) nos comentan que hicieron un análisis para determinar el nivel de impacto de las iniciativas que se han desarrollado. Nos explican que cuantitativamente, puede tener diferentes graduaciones; alto, medio, bajo –de mero consumo observador-. Pero remarcan que, cualitativamente, han conseguido poner en práctica otras lógicas comunitarias, permitiendo a las personas desarrollarse desde sus propias subjetividades y creando vínculos colectivos que han perdurado en el tiempo. Nos ponen de ejemplo una entrevista que realizaron a un grupo de mujeres que se juntan semanalmente, para realizar manualidades dentro de la iniciativa Ekintza Tailerra, en el espacio físico de Herrigune:

Luego hacemos el análisis cualitativo, haces una entrevista de tres horas en el grupo social a las mujeres y no hablan de manualidades. Y están hablando de soledad todas las tres horas, a su manera. "No, claro, yo estaba allí. Y ahora pues mira, ahora salgo de casa, y es que llega el jueves y tal". Y te das cuenta y dices: "Llevan tres horas hablando de la soledad. No de que han venido a coser, que en teoría es a lo que vienen". Para mí esa es la clave. Y toda esta gente da igual, todos, pero es que incluso el político, da igual, conectan desde ahí, sabes. ¿A ti qué te preocupa en tu vida? ¿Qué te interesa? ¿Qué te mueve? Porque todos tenemos algo. Y si esa persona encuentra espacio para desarrollarlo, y además ese espacio está en colectividad, automáticamente lo que tú eres tiene sentido. (E5B, p. 27)

Añaden (E5A/E5B) que, en el momento de auge del proyecto, han llegado a participar un total de 3000 personas. Cifra nada desdeñable, pero a las personas promotoras de

Herrigune la duda que les surge, es si en un pueblo con 31000 habitantes es una cifra significativa o no. Mencionan que, a otros proyectos, de corte diferente, que se desarrollan en otros municipios, les asombra la cifra, el impacto y el nivel de participación.

5.3. El Espacio de Aprendizaje Laboragune

En este apartado concretaremos los rasgos principales de la propuesta educativa del Espacio de Aprendizaje Laboragune. Para ello, comenzamos explicando los inicios del proyecto, experiencias previas, diferentes reflexiones, razones de su ubicación en Leioa y las características del edificio en el que ha estado situado, tanto exterior como interior.

Posteriormente, nos hemos centrado en el proyecto educativo, sus principios, valores y metodología. Concretando, en primer lugar, los tres principios-acuerdos básicos que sustentan el quehacer educativo del Laboragune y, posteriormente, profundizar en las diferentes características que adquiere esta propuesta, sus similitudes con otras experiencias de educación alternativa, puntos de discusión y posibles futuros estudios.

Las características las hemos dividido en 5 subapartados; (1) cómo se desarrollan los procesos de aprendizaje, (2) la importancia del juego en el proceso, (3) el papel del personal educador, (4) la proyección comunitaria del proyecto, y finalmente (5), nos hemos adentrado en el sistema de gobernanza.

5.3.1. Primeros paso y comienzo del proyecto

Como hemos mencionado en el apartado anterior, fueron la evaluación y las reflexiones realizadas por el equipo de Solasgune sobre los talleres que impartían en diferentes escuelas, lo que les lleva a ver la necesidad de impulsar un proyecto diferente a la escuela.

Hemos dicho, en el apartado anterior, que las diversas experiencias que estaban implementando en diferentes centros escolares, les empezaron a resultar limitantes; problemas con el espacio, reflexiones en torno a los procesos de crecimiento y gestión del aprendizaje, inquietudes personales... Todos esos factores les conducían a dar un salto cualitativo en su praxis educativa.

Uno de sus promotores (E4) explica que, tras transitar por la educación creadora, el paso lógico, les llevaba a crear un espacio de las características actuales del Laboragune.

Mencionan que la responsabilidad al respecto era enorme y hasta comprobar que los datos que manejaban respondían a sus hipótesis, no se decidieron a dar el salto.

Pero que tuvimos claro siempre es que eso nos enfocaba siempre algún espacio como el Labor a procesos de aprendizaje y desarrollo de las personas. Yo creo que esperamos un todo hasta sentirnos seguros y comprobar que lo que manejábamos era real y más o menos lo confirmamos. Hace no sé cuántos años tiene ya el Labor, 8 o así decidimos dar el paso (E4, p. 1).

Sí bien nos recuerdan, que al principio sus síntesis reflexivas, más que a un espacio educativo les llevaba a teorizar sobre coworking. Un espacio de encuentro para personas de diversas edades, donde las personas más pequeñas se pudiesen desarrollar y las personas más mayores, sin renunciar al cuidado de sus hijas e hijos, tuviesen su espacio de trabajo. Idea que, en cierta manera, como veremos a posteriori, también impregnara el Espacio Aprendizaje Laboragune:

Lo que pasa es que nunca, creo que durante mucho tiempo también la memoria a veces es muy tramposa, pero yo he hablado muchas... nosotros hemos hablado muchas más veces de coworking, por ejemplo, que de escuela. Porque la idea de la escuela, claro, la tenemos tan asociada a la línea curricular. Para mí tan aislada de la vida. Pues que la idea del coworking pues igual y en ese sentido, pues igual hablábamos más de eso, como un espacio de encuentro, o como un... Yo el recuerdo que tengo de... Porque no creo que haya... La idea de montar un espacio donde puedan convivir niñas persona... O sea, personas niñas y personas adultas, esa idea, vamos, la tenemos desde siempre (E5A, p. 8).

En medio de estas reflexiones e inquietudes se cruza la oportunidad, analizada en el apartado anterior, que les ofrece el Ayuntamiento de Leioa y crean Herrigune, dejando, momentáneamente, de lado la posibilidad de crear un Espacio de Aprendizaje Alternativo. En 2005, diferentes circunstancias de los promotores de Herrigune, les lleva de nuevo a retomar la idea y en 2007 abren un centro en Markina. Nos narran (E5AB), que el nacimiento de su hija fue un factor clave a la hora de dar el paso a Markina.

Esta experiencia tuvo una duración de tres años. Sobre todo, la actividad del centro estuvo dirigida a la crianza y a la formación. Las formaciones de Embarazo-

Exterogestación, normalmente duraban todo el año. En este centro se impartió en 2008 la primera formación Doulas¹⁷ en Euskadi, a cargo de Rebeca Madrazo.

El espacio, normalmente, solo se utilizaba los fines de semana. La mayoría de las familias que en aquel entonces participaban tenían que compaginar su actividad económica, laboral y familiar, y la distancia respecto al domicilio de los impulsores no ayudó al desarrollo del proyecto. Unas diez familias eran habituales en los encuentros de crianza y otras acudían esporádicamente.

Además, en 2007 las personas que buscaban otro modelo de crianza, otras alternativas educativas, eran muy pocas y la ubicación tampoco ayudaba a la promoción del proyecto. Aun así, algunas de las familias que participaron en esta primera experiencia han continuado en otros proyectos, como Umerri o Kortíñe¹⁸. Con los años han valorado aquella experiencia de forma positiva, como un proceso vital de maduración formativa y personal.

El cierre del proyecto no les llevó a desistir de la necesidad de crear un espacio de educación alternativa. Coincide que, en su entorno, estaba llegando la edad de la escolarización obligatoria de sus hijos e hijas, y no compartían la idea de inscribirles en una escuela convencional. Por lo tanto, siguieron buscando un espacio que se amoldara a sus necesidades, y si bien, en su imaginario y búsqueda rondaba la idea de un centro en un entorno natural, estilo *baserri*¹⁹, encontraron un pabellón con otras características en Leioa, lo cual también les permitía compaginarlo con su actividad económica.

claro, pues de repente tienes una hija que tiene cinco años, otro de nuestros compas, tenía una hija que tenía casi cuatro años y estaban en la oficina. Y nada. Y no encontrábamos nada. No encontrábamos nada y cuando apareció el pabellón dijimos: bueno, pues quien dice que se necesite un baserri (E5A. P. 4).

17 Formación para comadres. Mujeres que acompañan a otras mujeres en el transcurso de la maternidad.

18 Mencionado en el segundo capítulo del Marco Teórico.

19 Casa rural vasca.

En el 2010 encontraron un espacio en Leioa que se acomodaba a las necesidades que creían necesaria para el Laboragune. El espacio que han utilizado desde el 2011 hasta el 2018. Nos parece significativo, que este espacio se cree en 2011 y desde entonces progresivamente han nacido otros proyectos. Esta experiencia nace en un contexto de efervescencia social generalizado, además de en una crisis económica, social y política (Touraine, 2001; Laval, 2005; Bauman, 2007; Altvater, 2011; Harvey, 2014). En 2011 también se fraguará la toma de plazas en diferentes ciudades del Estado Español, lo que se conocerá como el 15M, cuestionando muchos aspectos de nuestras vidas.

En el primer capítulo del marco teórico, hemos mencionados dos momentos históricos álgidos de crítica a la escuela (Parcerisa, Giné y Forés, 2010) y señalábamos la hipótesis de un tercer momento. No nos parece casualidad que la irrupción de dichos proyectos se diese en el contexto que hemos mencionado. Acaso, las personas promotoras del Laboragune llevaban tiempo queriendo promover una experiencia de este tipo, pero en 2007 no fructiferó y a partir de 2011 se dieron las condiciones. Carneros (2018) en su tesis doctoral claramente, señala las implicaciones de algunos proyectos de educación alternativa en la búsqueda de la justicia social y ambiental. ¿Los cambios sociales suscitados por la crisis unido a la ola de protestas nacidas al calor del 15M generaron un contexto favorable? Se abre la posibilidad de estudios posteriores, no solo asociados al Espacio de Aprendizaje Laboragune sino también al resto de proyectos.

Imagen 5.1. Edificio donde se ubica el Laboragune



Fuente: Cedita por el Laboragune.

En ese contexto social nace el Laboragune y se ubica en la calle Iturriondo, cerca de la parada de Metro de Leioa. Este edificio, poco peculiar en este tipo de proyectos, es una nave industrial de cuatro pisos, en el que se agrupan empresas de diferentes gremios: tienda de pintura, ebanistería, arquitectura... La entrada principal está en la calle Iturriondo y junto a la puerta, en el exterior, se encuentra un ascensor de mercancías pesadas. La división espacial del edificio es muy homogénea; subes por las escaleras y en cada piso a cada mano, se encuentran ubicados los diferentes establecimientos, espacios de gran tamaño.

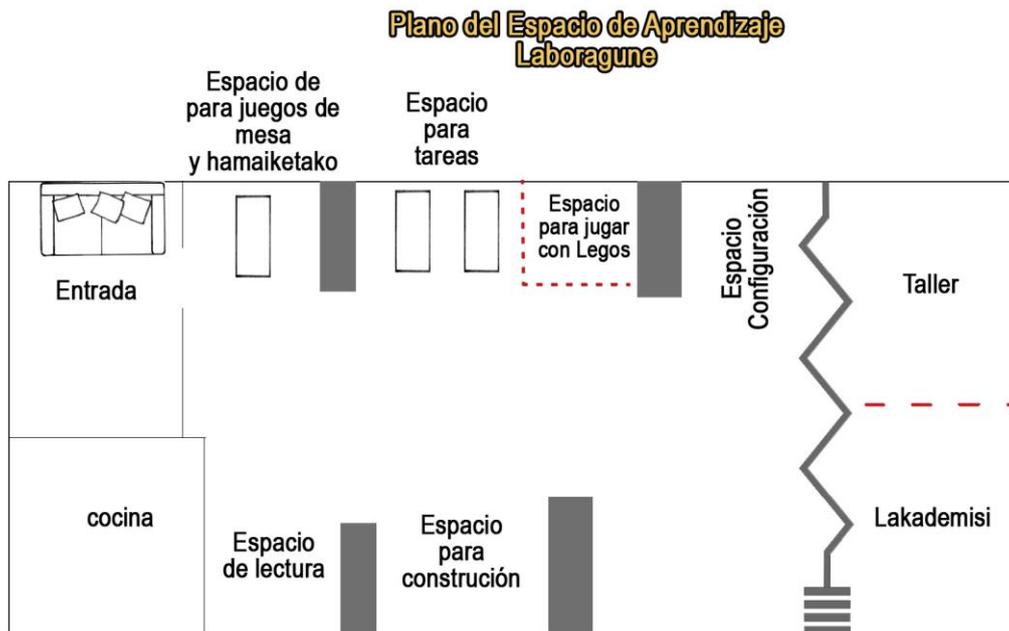
Cuadro 5.2. División Edificio Iturriondo

Edificio Iturriondo		
Planta baja	Tienda de pintura	
	Izquierda	Derecha
1ª Planta	Taller de soldadura	Cerrajería y herrería
2ª Planta	Restauración de muebles/ y Telas.	Laboragune y Carpintería
3ª Planta	Estudio de Arquitectura	Vacio.
4ª Planta	Escuela de Danza	Protesis Dentales

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al espacio interno de Laboragune, cuenta con unos 250 metros cuadrados. El espacio es totalmente diáfano, quitando la zona en la que se encuentra la cocina, que está separada del resto del espacio. Los diferentes espacios, si bien están definidos y separados por armarios o por un biombo, son polivalentes. En la siguiente figura podemos observar la división interna. El plano que aparece no está escalado.

Figura 5.4. Plano Espacio de Aprendizaje Laboragune



Fuente: Elaboración propia.

La cocina está situada al lado de la entrada. En la entrada cuentan con un pequeño sofá para recibir a las personas. Una vez pasada la entrada, encontramos a mano izquierda una zona para juegos de mesa, pero en la que también almuerzan o lo utilizan para comer al medio día. A mano derecha hay un espacio de lectura.

Si continuamos por el pasillo central, seguido encontramos a mano izquierda, un espacio para desarrollar diferentes tareas (pintar, dibujar, escribir...) y otro espacio para jugar con Legos. A mano derecha se sitúa el espacio para la construcción (construcción de figuras), también hay juego de mesa. Antes de llegar a la zona dividida por el biombo, encontramos el espacio que se denomina configuración. Hay encontramos colchonetas, telas u otros materiales.

Finalmente, un biombo divide la sala, de izquierda a derecha, esta zona es la que ocupan los adolescentes del Laboragune. Este espacio se divide en dos: una zona de taller y el akademi. En el akademi desarrollan el currículum o el charloteo (posteriormente describiremos estas dos iniciativas), además cuentan con sofás y mesas para poder estar tranquilamente. En la zona del taller, como su nombre lo dice, desarrollan talleres, el de fotografía o también podemos encontrar a familiares que acuden al Laboragune a trabajar.

El Espacio de Aprendizaje Laboragune, también ha servido para albergar algunas de las actividades que ha promovido Herrigune, entre otras, aquellas iniciativas impulsadas por Ekintza Tailerra. Además, en este espacio también se han realizado por las tardes talleres de formación.

Como hemos mencionado en el segundo capítulo teórico, los espacios de educación alternativa suelen tener trabas legales y económicas a la hora de poder desarrollar sus proyectos (Carbonell, 2015). Esto también influye en la elección y, en extensión, en la ubicación del espacio que se utiliza para desarrollar la propuesta. La demanda creciente, el aumento de niños y niñas en los últimos años, ha generado problemas de espacio. Tras 7 años y múltiples debates sobre los problemas de espacio, el proyecto de Laboragune se ha trasladado a Laukiz, un local con terreno exterior, con mayor espacio, en un entorno rural y que permite seguir desarrollando el proyecto. Esta tesis se centra tan solo en los años que el proyecto se ha desarrollado en Leioa, ya que Laukiz es otro municipio con unas características diferentes y cuyo desarrollo se ha iniciado en 2019.

5.3.2. Proyecto educativo: principios, valores y metodología

Tras un proceso de maduración personal, teórica y de praxis educativa -la experiencia sobre el juego en diferentes centros escolares, la irrupción de Herrigune y el breve paso por Markina- en 2011 abre el Espacio de Aprendizaje Laboragune. Las personas más pequeñas, que participaron desde sus inicios, si bien no recuerdan (CC) su primer día, tiene muy presente que en aquel entonces era muy pocas las niñas y niños que acudían. Con los años este proyecto educativo se consolidará, llegando a 30 niños, construyendo día a día su relato sobre el quehacer educativo.

En el apartado teórico describíamos y sintetizábamos, las características y metodológica que comparten aquellos proyectos que englobamos dentro de la educación alternativa (Contreras 2004, 2010; Greenberg, 2003; García, 2005; Salmerón, 2010; Carbonell, 2015; García, 2017; Carneros, 2018). El Laboragune no es una excepción, si bien no trabajan con el currículum oficial, se guían por unos principios y valores, explícitos y públicos. En las entrevistas, en las historias de vida, en los documentos recabados y en las sesiones de observación realizadas remarcan tres principios-acuerdos básicos bajo los que se sustenta la convivencia y se desarrolla la praxis educativa de este espacio: (1) no causar

daño ni dañarse así mismo, (2) respetar el juego o el trabajo de los demás y (3) cuidar los espacios y materiales comunes.

Tres principios muy amplios y básicos, bajo los que se pueden desarrollar diferentes prácticas y proyectos educativos, incluso experiencias antagónicas los podrían hacer suyos. Pero ¿cómo es la práctica educativa en el Laboragune? ¿Cuáles son las características que adquiere este proyecto para la implementación de estos tres principios? ¿Qué aspectos comparte o no con otros proyectos de educación alternativa?

La investigación desarrollada nos ha servido para profundizar en estos aspectos, sintetizarlos y cuestionar las diferentes aristas de esta experiencia. Aunque sus praxis esté fundamentada en tres principios-acuerdos mencionados, hemos podido comprobar que la idiosincrasia diaria del Laboragune adquiere otras dimensiones, muy relacionadas con las mencionadas en el segundo capítulo del marco teórico: Educación en libertad y libertad de elección, educación holística, atención personalizada, transformación de las relaciones de poder, el juego como principio rector, proyecto intergeneracional, dimensión comunitaria y otras formas de gobernanza. Estas se expresan transversalmente en el proyecto. A continuación, profundizaremos en ello.

5.3.2.1. Desde la disposición natural de las personas: aprendizaje individual o compartido

Una de las señas de identidad de los proyectos de educación alternativa es que normalmente no se rigen bajo ningún currículum educativo, entendido éste como plan secuencial y homogéneo y que aborda diferentes competencias (Greenberg, 2003; Contreras, 2004, 2010). Ello no quiere decir que no existan ciertos planteamientos educativos e ideológicos que den forma al proyecto.

Una de las premisas principales del Laboragune es respetar las singularidades de las personas, sus ritmos y necesidades. Intentan no influir en las decisiones que toman en su día a día. Aunque utilicen el espacio exterior para su desarrollo educativo, el espacio interior ofrece diversidad de materiales que los niños y niñas pueden utilizar cuando lo precisen. Mediante estos materiales o la ayuda del personal educador, se va desarrollando el proceso aprendizaje, siempre respondiendo a las necesidades o inquietudes de las personas más pequeñas cuando lo solicitan.

Y nosotros como educadoras, nuestro trabajo o función es la de acompañar, la de escuchar, la de estar al servicio de la voluntad de cuando está haciendo el otro, de poder responder a las demandas que se nos remiten, para... en el transcurso de la tarea del juego del proyecto de la persona poder ser un... poder ser una herramienta para su causa, no para nuestra causa, sino para su causa, que puede ser manejar cartón o construir algo. Y nosotros, al no saberlo y al no ser quien lo hacemos, no hemos de suponer, saber cuál es el objetivo de cuánto se hace. Poner las condiciones para que se pueda hacer lo que se quiere hacer con seguridad o con salud, escuchar... a veces simplemente tenemos que escuchar, a veces tenemos que pasar un botón del ordenador tan solo, o asegurar una escalera, y... muchas otras cosas (JB-A, p. 3).

La idea principal que subyace en esta observación es que, las personas se empoderen, asumiendo su singularidad y responsabilidad. Es decir, las personas y los educadores deben ser conscientes de que el aprendizaje es responsabilidad de cada individuo. Esto implica, otra cosmovisión a la hora de entender los procesos educativos, las diversidades y las capacidades de las personas. Devolver la responsabilidad a las personas, supone otra forma de comprendernos como seres humanos.

Es un ser vivo que trae un programa ya. Quiere decir que todo el mundo sabe que no venimos vacíos, ¿no? Es una cosa que se dice desde hace ya, no sé, yo lo estudié en la universidad. El niño no viene vacío, no se trata de rellenarle de contenido. Y seguimos haciéndolo. Es un ser que viene con un programa, yo porque soy muy de poner ejemplos, (...) tú tienes un peral, ¿no? Tú tienes la semilla de un peral, la semilla de una pera, y eso no va a ser nunca ni un roble ni un olivo ni un cerezo ni un hierbajo. Va a ser un peral. Puede ser un peral de manera espléndida o puede ser un peral pobre, ¿no? Pequeñajo... o no sé, que crece pobremente, pero va a ser un peral. Entonces creo que un ser humano es un ser que trae un programa, que se encuentra en un contexto, y que su disposición natural es a conquistar ese contexto y desplegar su programa en todo su potencial, y es en función de las condiciones que encuentra en ese contexto que pueda hacer ese despliegue de manera más espléndida o más pobre, pero la disposición está programada y es irremediable, o sea, salvo que te enjaulen, te nieguen la comunicación, o crezcas aislado (E5A, p. 30).

Para el Laboragune, todas las personas tenemos desde nuestro nacimiento unas cualidades y capacidades innatas -disposición- que se debén desarrollar en un contexto determinado. Las formas de relacionarnos con el entorno, sus instituciones, los valores, hábitos, prácticas culturales, las identidades colectivas... hegemónicas, también, influyen en nuestro desarrollo.

Por ello, una de las ideas que se repite continuamente (E5B) es que somos mentes escolarizadas y nuestra percepción sobre los procesos de aprendizaje están asociados a la escuela, influyendo en la percepción que tenemos sobre el desarrollo personal de niñas y niños. Nos narran (E5A) que cuando dicen que las personas deben crecer desde su propia singularidad les interpelan diciendo que eso es imposible. Entienden que no nos han preparado para ello, lo fácil, lo controlable, es ofrecer contenidos -por muy diversos que sean estos o las praxis en los que se desarrollan- y que las personas se adapten a ellos.

No sabemos. No sabemos porque hemos crecido como hemos crecido y porque todo está preparado para otra cosa. Pero eso pasa también en la escuela, ¿no? cuando tú hablas de que las personas puedan crecer desde su singularidad, la gente te dice: "ya, pero eso es imposible". ¿Y si uno quiere hacer no sé qué? ¿Y si luego otro quiere hacer no sé cuál? (...) No sabemos, es infinito lo que hay que hacer y no sabemos vivir con esa diversidad. Entre otras cosas, sin querer ponerme muy biogirada, porque no sabemos vivir con nuestra propia singularidad, que no es por otra cosa, que no tenemos ni idea de quién somos (E5A, p. 28).

Por ejemplo (JB-B), una persona con amplia experiencia laboral en el mundo de la educación docente, que acudió al Laboragune de prácticas, tras solicitar un año de excedencia, nombra que es uno de los aspectos que le ha impactado. Menciona que él siempre ha sido el último responsable de su clase, él decía lo que se tenía que hacer, él era el que daba las órdenes y ofrecía los contenidos a aprender. En cambio, remarca que lo vivido en el Laboragune le ha impresionado y servido para comprobar que existen otras formas de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La perspectiva hegemónica existente, está asociada, tal como comentábamos en el primer capítulo del marco teórico, a los procesos de institucionalización de los Estado-Nación y al desarrollo del capitalismo industrializante. En lo que a la educación se refiere,

al desarrollo de la escuela y la escolaridad en masa, como garante de los procesos de aprendizaje (Meyer et al., 1992; Ramírez y Ventresca, 1992; Tröhler, 2006; Archer, 2013; Harvey, 2014; Federecci, 2017). Proceso que se consolidó en el tiempo y se ha convertido en hegemónico. Con esto no queremos decir, que la escuela no haya evolucionado o que en su seno no persistan diferentes paradigmas o formas de hacer.

Pero bien es cierto, que los procesos de institucionalización, derivados de la modernidad, que no solo han afectado a la educación, sino también a los cuidados, medicina... han traído el traspaso de competencias personales o colectivas a manos de personal profesional acreditado. El Laboragune, está reivindicando mediante su praxis, la idea contra hegemónica, de la necesidad de repropiciarse, desde lo personal, de los procesos de aprendizaje, mas allá de los procesos reglados mediante sus respectivas instituciones. Ello no quiere decir que, minusvaloren las competencias y la formación de las personas profesionales en cada materia. Nos parece significativa la visión que muestra en este caso una de las personas que no es parte activa del proyecto. Estamos hablando de uno de los empleados de la ebanistería que se encuentran enfrente del centro educativo. Esta persona, por la singularidad de la propuesta educativa, durante años ha tenido la oportunidad tener contacto con las niñas y niños del Laboragune. Menciona (E6), también, que el modelo escolar hegemónico imperante supone un obstáculo sobre todo para las generaciones pasadas. Aun así, remarca que es de su agrado observar como las niñas y niños del Laboragune parten de sus propios intereses:

Ya, pues me imagino que igual no estamos preparados para responder, algún crío con el dinamismo que tiene, nosotros estamos ya como muy agarrotados. Hemos tenido la educación que hemos tenido, con muchas deficiencias, y ahora les ves a estos que da gusto cómo aprenden, por propio interés muchas veces, igual no se trata tanto de obligarles a estudiar no sé qué, sino que tengan ellos la curiosidad de estudiar algo, bueno, de interesarse por algo. (...) siempre piensas que un chaval que está haciendo algo disfrutándolo, a la larga pues pueda acabar siendo... él se va a quedar con un buen recuerdo de eso que está haciendo y eso puede hacer que algún día acabe haciendo algo parecido. O aunque no lo haga, le ha servido y ya está (E6, p. 7).

La pregunta que nos podemos hacer es, si bien hemos ido desmigando algunas pistas: ¿Cómo se respeta la singularidad de las personas y se les devuelve la responsabilidad del aprendizaje, si no existe un plan secuencial, competencias a desarrollar o asignaturas que determinan los contenidos que tiene aprender? Si no existen áreas conocimiento, ¿cómo se desarrolla el aprendizaje en el Laboragune? El hecho de que no tengan asignaturas, áreas temáticas, o un horario asignado para las materias, -simplificando el funcionamiento de escuela convencional- no quiere decir que las personas que asisten al Laboragune no aprendan: a leer, a escribir, a interactuar, ciencias naturales, tecnología... Esto implica entender el aprendizaje más allá de las fronteras del delegacionismo escolar. En el siguiente cuadro, recoge algunas de las notas realizadas durante la observación participante, donde se pueden ver aquellos intereses o necesidades que les han ido surgiendo en el día a día, y los aprendizajes o competencias que desarrollan:

Cuadro 5.3. Intereses o necesidades y aprendizajes o competencias que desarrollan

Fecha	Notas	Aprendizajes o competencias que desarrollan
31/05/2018	Un niño de unos 10 años acude solo al Laboragune	Autonomía
01/06/2018	Fuera del Laboragune hay una conejera. Una niña que tiene conejos en su casa, fue al Leroy Merlin, acompañada del personal educador, y compro el material necesario para su construcción.	Matemáticas, carpintería
	Tengo una conversación con un chaval del Labor. Tendrá unos 12 años. Normalmente acude solo al Laboragune. El vivió en Bilbao, en el Barrio de Deusto y como no le gusta el metro, utiliza la línea de autobuses que une Bilbao con la EHU/UPV y de ahí se desplaza nuevamente en autobús hasta el Laboragune.	Geografía
07/06/2018	Otro grupo de niños y niñas está organizando la fiesta de fin de curso y quieren ir a un comercio del pueblo a comprar el material necesario. Me voy un poco antes de que acudan a este local. Tendrán entre 6 y 10 años la personas que van a ir	Autorganización, matemáticas,
	Entre las personas que están preparando el viaje de fin de estudios, tienen una discusión, si llegar hasta Llanes en tren o en autobús. Valoran las diferentes opciones que tienen de transporte público. Al viaje de estudios acudirán sin acompañantes.	Geografía, capacidad de reflexión y decisión
08/06/2018	El niño que vive en Deusto, ha acudido en bicicleta desde Deusto hasta Leioa. Para ello ha tomado la línea	Geografía

	de tren que conecta Abando con Portugalete, luego ha pasado de la margen izquierda de la ría a la margen derecha en barca. Después se ha dirigido por romo y el parque Artaza hasta Pinosolo.	
12/06/2018	Las personas más mayores llegan más tarde y en cuanto llegan se ponen a preparar la fiesta de fin de curso, que se celebrara el 16 de junio. Una de las actividades a desarrollar es el mercadillo. Han recopilado materiales de segunda mano con el objetivo de ponerlos a la venta para sufragarse los gastos del viaje de fin de estudios que realizaran a Asturias.	Clasificación de materiales, autorganización, matemáticas
16/06/2018	Llego a Pinosolo y me encuentro más afluencia de personas de lo normal. Aparte, de la gente del Laboragune hay adolescentes de un instituto que se encuentran con un profesor. Esta patinando, jugando a la pelota, con la cinta o simplemente no haciendo nada. Los juegos de equilibrio con la cinta atraen la atención de unas cuantas niñas y niños del Laboragune. También hay personas que se encuentran patinando.	Educación física, educación corporal
18/06/2018	Se nota la ausencia de las personas adolescentes del Labor, estas han ido a Asturias de viaje de fin de curso. Me comunican que todos menos uno ha ido en autobús de Termibus. Otra persona ha optado por ir en tren, aunque fuesen más horas, porque es un amante de los trenes y se le hace más agradable.	Autonomía, aprendizajes sobre el ferrocarril

Fuente: Elaboración propia. a partir de las sesiones de Observación realizada.

Es decir, en las entrevistas realizadas, mencionan la necesidad de diferenciar el aprendizaje de la enseñanza, aunque muchas veces estén intrínsecamente unidos. Desde el Laboragune se hace especial énfasis en ofrecer condiciones para que las personas crezcan. Creen que es irremediable y es una disposición natural de las personas aprender de manera espontánea. Lo cual, es diferente a estudiar o enseñar, eje de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela convencional. Lo cual se puede observar en el cuadro expuesto o en ejemplos que desarrollaremos y profundizaremos posteriormente.

Por ejemplo, en las historias de vida realizadas a los adolescentes del Laboragune nos cuentan (TL) su propia experiencia sobre como aprendieron a leer. Uno de ellos relata(TL5) que él aprendió a leer con los imanes de la nevera de su casa u otra de ellas aprendió a leer con su abuela (TL2) y otra (TL4) mediante los carteles de la carretera:

- TL5 Por ejemplo yo me acuerdo que aprendí a leer con las letras de la nevera, los imanes. Yo me acuerdo que venía por la ciudad y con las letras, ponía las letras y me decía a mi madre, ¿qué pone aquí? Y me decía "pues no pone nada" o pone... yo qué sé, lo que sea.
- TL2: Y yo con mi abuelo, leyendo, no sé, que es algo que surge...
- TL4: Yo con el coche, en plan con los carteles de las cosas.
- TL1: Yo no tengo ni idea, yo sé que aprendí.
- TL2: a eso.
- TL5 No sé cómo has aprendido, yo no tengo recuerdos de.... supongo pues un poco lo que me vino el interés y le dije a ... (p. 54).

Esta visión choca, nuevamente, con los constructos sociales hegemónicos sobre los procesos de aprendizaje. Relatan (E5) que al hablar con personal profesional de la educación al respecto y plantearles la idea de que no hace falta enseñar a leer, en el término estricto de la palabra, a las personas, si existen las condiciones óptimas, estos se sorprenden y les parece imposible. Si bien es cierto, que hoy en el ámbito educativo, existen aportaciones científicas que subrayan (Flecha: 1997; Soler, M, 2003; Valls, Soler y Flecha, 2008; Mata, 2016) la importancia de las interacciones con el adulto lector entre otros asuntos.

Cuando hablan de la disposición natural sobre el aprendizaje utilizan (E5B) como metáfora, el pasaje de una novela que leyeron, *El señor de las moscas*. El eje central es un naufragio del que solo sobreviven un grupo de niñas y niños, de entre 3 y 10 años, que llegan a una isla. Ese grupo de niñas y niños crean una sociedad totalmente nueva. Con el tiempo crecen y tienen hijos e hijas. Entonces deciden que deben de enseñar a las personas recién nacidas a andar por que están todo el rato gateando; empiezan a hablarles de anatomía, de los movimientos de las piernas, de cómo deben doblar las rodillas, les piden que observen y repitan... Al final aprenden a andar, pero de una manera robótica. Uno de los niños de la isla, que por diferentes razones no acude a clases, de repente adquiere la capacidad de correr y unas capacidades psicomotrices más avanzadas

Mediante esta metáfora intentan explicar y contraponer su perspectiva del aprendizaje con la visión hegemónica escolar. De esta manera, estaríamos dañando la

disposición natural para que las personas puedan desplegar su propio programa desde su singularidad. Además, indirectamente, subyace un mensaje de dependencia respecto al adulto, quien es el poseedor del conocimiento y sin el que las personas más pequeñas no pueden desarrollarse. Lo que no quiere decir que la interacción social o el contexto no sean esenciales para que las personas puedan desplegar su potencial.

Hasta ahora hemos mencionado la disposición natural que tienen las personas para poder desarrollar el aprendizaje. Aparte, nos mencionan (E5) que existe la necesidad humana de compartir, de compartir conocimiento. Esta idea no es antagónica con lo expresado hasta el momento. Es más, en el ejemplo anterior en el que las y los adolescentes del Laboragune nos relataban como aprendieron a leer es muestra de ello.

No es antagónica si se entiende como un proceso complementario. El problema radica cuando la enseñanza se antepone al proceso personal de aprendizaje, entendida esta de una manera unidireccional y tradicional. Se generan jerarquías en cuanto al proceso de aprendizaje y en cierta medida la posición de los educadores ocupa el eje central del proceso. Desde su perspectiva (E5), ese es uno de los problemas principales de los centros escolares. Somos conscientes que existe literatura (Flecha, 1997; Merino, 2008; Contreras, 2015; Cadena-Chala, y Orcasitas-García, 2016) que plantea en la propia escuela convencional otra praxis educativa, a la hora de abordar los procesos de aprendizaje y las formas relacionarse con los educandos.

El Laboragune, mediante su praxis, intentan socializar la responsabilidad en los procesos de aprendizaje-enseñanza. El educador que en la escuela se torna una figura central, se convierte en un sujeto más, respecto a los educandos, familiares o personas de la comunidad. El proceso de aprendizaje es la interacción continua entre diferentes sujetos, que parte de los intereses de los educandos. Además, constantemente, nos mencionan que los procesos colectivos de conocimiento son constantes en el día a día de las personas:

Sí. Bueno, la enseñanza la damos o de manera espontánea porque me apetece. Puede ser que de repente he descubierto una cosa y te cuento la cosa. Y es que estamos enseñando todo el rato. O sea, yo qué sé, ¿me pones un café? Pues ahora no puedo porque no sé qué. Pero es súper fácil, pilla la cafetera, ábrela, échale... Ya está. Estás enseñando. Otra

cosa es dar una chapa. Es que son dos cosas tan distintas. Compartir conocimiento o enseñar algo que dar la chapa a alguien (E5A, p. 32).

También, mencionan (E5) que las necesidades humanas varían dependiendo de la etapa en la que nos encontremos. La necesidad de introspección y de definir tu lugar en el mundo no es igual en la infancia o en la adolescencia. En la adolescencia surgen otros intereses, que pueden derivar en necesidades de estudio. Los intereses pueden ser diversos, ello nos puede llevar a buscar más información y formarnos al respecto. En este caso, la diferencia respecto a la escuela radica en el proceso, tanto en el de la introspección personal, como en el orden que altera el proceso de estudio.

Dicho esto, los procesos de crecimiento y aprendizaje en el Laboragune adquieren tres características principales: (1) Ayudar a que las personas se responsabilicen desde su singularidad personal de los procesos de aprendizaje. (2) Generar espacios y situaciones que ayuden a profundizar en el proceso de aprendizaje compartiendo conocimientos, sin anular la singularidad personal y cuando las personas lo requieran. La educación entendida como responsabilidad compartida. (3) Ofrecer marcos para profundizar en la formación de los intereses personales o colectivos que se generan. Para poder desplegar todo su potencial insisten (E5) que es imprescindible que se den las condiciones de autonomía, diversidad y convivencia²⁰.

La información recabada pone en evidencia que el aprendizaje en el Laboragune se desarrolla de muy diversas maneras, bajo estas tres características. Todo proceso que se desarrolla individual o colectivamente sirve para impulsar el aprendizaje, ya sea cuándo vas por la calle y tienes que entrar a pedir un vaso de agua en un bar, estás jugando en un parque, quieres adquirir conocimientos sobre cetrería o has decidido jugar al ajedrez...

Esta visión del aprendizaje, transversalmente, trae consigo una idea fuerza de autores relacionados con la pedagogía crítica (Freire, 1993; Giroux, 2005; Torres, 2009; McLaren,

20 En un cuadro que posterior sobre los procesos de aprendizaje en el Espacio de Aprendizaje Laboragune, sintetizamos estas características denominándolas: (1) Singularidad personal, (2) Compartir conocimientos y (3) Formativo. Lo que en su conjunto hemos denominado aprendizaje híbrido.

2013, 2015), todas las personas somos portadores de conocimiento, aun siendo estas personas desplazadas por su origen, genero, edad o clase. A su vez, tal como plantea Illich (2006) el conocimiento esta en cualquier espacio. Quizás el debate lo debamos establecer, bajo los siguientes parámetros ¿hasta qué punto, si la sociedad en la que se desarrolla reproduce la violencia simbólica y estructural o perpetua la diglosia lingüística entre otras opresiones, desde una propuesta de este tipo se pueden generar otras realidades? ¿Acaso la misma pregunta no es válida para la educación convencional?

Diferentes autores (Freire, 1970; Bourdieu, 1977; 1993; Bourdieu y Passeron, 1998; Giroux, 2005; Torres, 2009; McLaren, 2013, 2015) han criticado a la escuela como institución reproductora de desigualdades y opresiones. A la vez, hacían énfasis en la grietas y oportunidades que esta ofrecía. Esta reflexión puede ser válida para el Espacio de Aprendizaje Laboragune. Más aún, cuando están dando, como hemos mencionado, pasos firmes en respetar la singularidad de las personas en los procesos de aprendizaje y desarrollo, generando nuevas subjetividades, más libres, que impregnan el entorno en el que se desarrollan.

Volviendo a las características mencionadas, estas no se desarrollan de forma autónoma o pura. En las muy diversas experiencias de aprendizaje recabadas, que a continuación desvelaremos, muestran la complejidad de los procesos. Por las singularidades que adquiere el proyecto podemos decir que son procesos de aprendizajes híbridos: Algunas veces estos aprendizajes parten de intereses individuales. Otras veces, les surgen intereses o propósitos compartidos. Tanto los intereses individuales como los colectivos se desarrollan con la ayuda o acompañamiento de educadores y educadoras o de personal de fuera de Laboragune.

Los ejemplos son varios (CC, OB), en cuanto aquellos aprendizajes que parten de los intereses o necesidades individuales de las personas que asisten al Laboragune. Por ejemplo, una de ellas necesitaba una conejera para los conejos que tenía en casa. Esa persona acudió a Leroy Merlyn, ubicado en el Centro Comercial de Artea, a las afueras de Leioa, acompañada de un educador para comprar el material necesario para su construcción. Además, para la construcción de la conejera ha contado con la ayuda de la carpintería situada en el mismo edificio en el que se encuentra el Laboragune.

Otro caso parecido es el de un niño que quería un skate y decidió fabricárselo. En este caso nuevamente, acudieron a la carpintería para que le ayudasen en su elaboración. Coincidencias de la vida, que en aquel entonces en la carpintería había una persona en prácticas especializada en hacer tablas de skateboard:

Y entonces dijimos, pues vamos a contar a los del enfrente. Y casualidad que enfrente estaba de prácticas una chica que su especialidad era hacer skate. Claro, el acceso que tuvo a la información fue brutal. Y básicamente trabajó con ellos (E5B, p. 60).

Estos dos no son los únicos casos, una de las personas que acude al Laboragune tiene especial interés por la cetrería (E1). Un participante del Laboragune relata (TL3) que, gracias a la ayuda de uno de los educadores que le puso en contacto tanto con la ebanistería como con la carpintería, que se encuentran en el mismo edificio, durante un año recibió formación, para perfeccionar sus utensilios. Ello también le ha valido para realizar labores de arreglos en su casa y ser mas autosuficiente:

Yo he puesto ahí porque a partir de 2015, cuando diría que he comenzado en 2014, pero en 2015 me puse más a fondo a ello porque me marcó bastante porque gracias a entre S. y la ebanistería de enfrente, gracias a ello me marcó bastante porque gracias a eso que puedo hacer cosas en mi casa, ayudar a mi madre en algunos arreglos y fabricar mis propias herramientas de trabajo para mis pájaros y como alguien que me dice: "Oye, ¿me puedes hacer esto para mi pájaro?" Antes no podía hacer, y gracias a ello estuve un año aproximadamente aprendiendo a fabricar y a diseñar los... (...)Sí, entre S. y gracias a ello, que me explicaron qué herramientas se pueden usar, qué marcas, y gracias a ello ahora he mejorado. Antes hacía, pero no me salían tan bien y que no sabía planearlo bien. Y gracias a eso me ayudaron a planearlo mejor, a diseñarlos, elegir los buenos materiales. Y antes era un poco inexperto y gracias a ello pues ahora pues sé bastante más de lo que sabía (P. 21).

Al ebanista que le realizamos la entrevista (E6), menciona que al final han sido muchísimas las vivencias, aunque no recuerda todas exactamente. Pero tiene en la mente, tanto la experiencia de la conejera, así como la de la persona que acabamos de narrar. Añade que, observar con "la ilusión con la que hacía ella, pues la verdad es que daba gusto" (p. 7).

En este caso, la persona entrevistada menciona que el proyecto permite que se den este tipo de situaciones y se pueda afrontar el aprendizaje desde los parámetros mencionados. Esto se debe a que el proyecto educativo no se entiende de forma hermética, intenta dar respuesta a las necesidades o inquietudes de las personas más pequeñas mediante los recursos que disponen y si no es suficiente acuden a la comunidad.

Nuevamente nos surge una pregunta del mismo calado ¿y aquellas comunidades en estado de vulnerabilidad social pueden ofrecer los mismos recursos? Nuevamente, Freire (1970, 1993) nos contestaría que aquellas comunidades en estado de vulnerabilidad tienen recursos, y acaso necesidades diferentes. Bien diferente es que determinamos como recursos válidos y desde que posición social. Lo que está claro que el contexto social-espacial es un factor que determina. Otro ejemplo, sería el de las escuelas bosque, que no es objeto de estudio de esta investigación, pero hemos mencionado en el apartado teórico (Nixon, 2015; Etxebarria, 2016). En este caso se valen de los recursos que ofrece la naturaleza para el desarrollo de los procesos de aprendizaje.

También, los cambios sufridos en las últimas décadas, el rápido desarrollo de las comunicaciones (Bauman, 2007; Girón, 2009; Harvey, 2014) ofrece infinidad de posibilidades para dar respuesta a las necesidades o intereses que se plantean. Estos cambios pueden ser desiguales, por diferentes circunstancias. El tránsito de la modernidad a la posmodernidad, también ha traído cambios en la configuración misma de la comunidad (Bauman, 2003; De Marinis 2011), como elemento clave a la que acudir en la búsqueda de recursos (Marchioni,1999, 2013). En algunos casos se encuentra desfragmentada o se constituye de manera diferentes dependiendo del contexto social. Por lo tanto, las respuestas varían y también los cauces-recursos para responder a las demandas o intereses.

En el caso del Laboragune, en algunas ocasiones no se pueden responder de manera instantánea a los intereses o necesidades que plantean la personas que acuden al él. En los ejemplos, comentados anteriormente recurren a otras instancias para dar cauce a estas demandas. La simbiosis que existe con Herrigune abre el abanico de posibilidades y de recursos. Herrigune aparece como elemento aglutinador. Posteriormente, lo analizaremos en profundidad.

Por ejemplo (E1; E4; TL3), el caso de un niño del Labor que le surgió interés por montar un taller sobre cuero. Entonces el personal profesional del Laboragune intenta poner a su disposición las herramientas para que pueda desarrollar el taller sobre cuero:

La semana pasada me venía Y. y me decía hoy es que quiero montar un taller sobre cuero, lo único déjame que lo mire la estructura municipal como tal y le hemos dicho en octubre, en octubre hay un evento qué va a ver como diferentes talleres ¿quieres montar ahí? ¿cómo quieres que sea? pues me gustaría que sean como 3 días o una cosa así de 2 horas y media cada día. Pues venga, pues eso también pasa, porque el propio proyecto lo permite (E4, p. 8).

En otros casos, mediante Herrigune, las niñas y niños que participan en el Laboragune, con personas del municipio de Leioa, no solo han adquirido conocimientos, también, han expuesto sus conocimientos e intereses a otras personas participando en las Ferias del Conocimiento: sobre setas, peces, halcones, setas, taller para hacer trenzas... En la feria del conocimiento, diferentes personas tienen la posibilidad de montar su stand y compartir sus conocimientos concretos con otras personas. A continuación, recojo en el cuadro diferentes voces (TL) de niños y niñas del Laboragune nos hablan sobre las FERIA del Conocimiento:

Cuadro 5.4. Voces de participantes del Laboragune sobre la Feria del Conocimiento

Participante	Conocimiento	Voces
TL3	Halcones	Y yo fui con los halcones, que allí conocí a un compañero, casualidad que me pasé unos... un pendrive con información de patrones y cosas así sobre el arte, que yo no lo tenía y gracias que lo tengo ahora por fin
TL2	Trenzas, peces	si quieres aprender sobre peces había todo tipo de personas. Estuvimos Nora y yo un año haciendo trenzas.
TL2	Conocimientos varios	Hay muchísima gente que va y muchísima gente que va a compartir. Y de distintas edades, había señoras enseñando cosas.

TL5	Star Wars	De Star Wars. Yo me acuerdo que súper guapo, porque tenía una mesa toda llena de cosas de Star Wars.
TL3	Setas	Yo a la charla de setas, por ejemplo, a mí me marcó mogollón, porque por primera vez pude enseñarle y enseñar a mucha gente de que los chavales más jóvenes también pueden no saber de cosas que son un poco más peligrosas (...) expusimos unas cuantas setas, y setas que ni siquiera eran comestibles, porque además en la época que hicimos no había tantas comestibles como muestra, sino cogimos unas que eran sin valor culinario, otras que eran tóxicas. (...)lo que más nos costó, tuvimos que llegar dos horas antes, porque también tuvimos que clasificarlas, porque es lo que más lleva de tiempo, y tuvimos que poner nombres, tal, nombre científico y nombre común, y la gente se quedaba un poco sorprendidos por el tema de que: "joer, si estos chavales son súper jóvenes"

Fuente: Elaboración propia.

La cosmovisión y la praxis metodológica desvela que los procesos de aprendizaje en el Laboragune no solo corresponden al propio espacio educativo. Las propias personas se hacen responsable de su proceso, asimismo, la comunidad, las familias y el entorno, también, son personas activas. Por lo tanto, podemos hablar de corresponsabilidad educativa.

El Espacio de Aprendizaje Laboragune nuevamente vuelve a transgredir los constructos sociales hegemónicos sobre aprendizaje. Supone una ruptura con la visión delegacionista sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que impera en la sociedad. Los casos mencionados, sobre los intereses o necesidades particulares, hasta el momento no son los únicos. Anteriormente, hemos comentado que aprendieron a leer alguna con su abuela, otro con los carteles de la carretera. Otra persona, también, nos cuenta (TL1) que él aprendió a multiplicar y a hacer ecuaciones con 15 años. Otra nos explica cómo desarrolla las matemáticas cuando acude a la tienda a comprar *chuches*. En estos casos, que parten de sus intereses personales, fuera del horario del Laboragune, desarrollando aquellas competencias que la escuela cree que son imprescindible adquirir y transferir.

A continuación, hemos resumido en un cuadro, los diferentes procesos de aprendizajes individuales. Algunos casos mencionados y desarrollados, otros aparecen por primera vez en el cuadro:

Cuadro 5.5. Aprendizaje desde los interés o necesidades individuales

Interés o necesidad	Apoyo para su desarrollo	Aprendizaje híbrido ²¹ :
Construcción de conejera	Laboragune	<ul style="list-style-type: none"> • Singularidad personal • Compartir conocimiento • Formativo
Construcción de Skateboard	<ul style="list-style-type: none"> • Personal educador 	
Interés formativo asociado a la cetrería y a los arreglos domésticos	Vecinos del edificio Iturriondo: Ebanistería o Carpintería	
Recaudar dinero para comprar un móvil		
Fabricarse un ordenador		
Fabricar petardos		
Aprender a cocinar		
Escribir una canción		
Taller de cuero	Laboragune	
Peces	Herrigune	
Taller de cetrería		
Setas	<ul style="list-style-type: none"> • Feria del conocimiento 	
Star Wars	Personal educador	
Aprender a leer	Familia	
Multiplicar	Entorno	
Ecuaciones		
Matemáticas	Comercio	

Fuente: Elaboración propia.

Estos ejemplos muestran como cada persona, individual o colectivamente decide en cada momento cuánto, cuándo, cómo, con quién y qué quiere aprender (Carbonell, 2015). El aprendizaje se entiende como un ejercicio de libertad, de respeto a las singularidades

21 Mirar nota a pie de página N°20

de cada persona, ritmos y necesidades (Salmerón, 2010). Lo cual no quiere decir que no estemos exentos de influencias exteriores; el espacio y los materiales que ofrecen, el entorno familiar y sus ámbitos de socialización...

Asimismo, este modelo de aprendizaje, muy unido al juego, no solo trabaja el lado cognitivo de las personas, sino que hemos podido observar que mediante la gran variedad de necesidades e intereses que se generan, propicia que se profundice en otras dimensiones; emocionales, relacionales, artísticas, abstractas... Se produce una relación entre lo singular de cada persona y “el mundo social, natural y cultural” (Contreras, 2004, p. 15). Lo que en el marco teórico hemos denominado educación holística.

Hasta el momento, hemos mencionado como se articulan los procesos de aprendizaje individuales. Pero tal como nos recuerdan las personas adolescentes del Laboragune en una conferencia que realizaron en Cáceres, en unos encuentros sobre educación, “también tenemos propósitos compartidos” (CC1, p. 4). Es decir, en el Espacio de Aprendizaje Laboragune los procesos de aprendizaje no solo transcurren desde los intereses individuales, también existen intereses colectivos que se encauzan, siempre desde el respeto a la singularidad personal.

Nos hablan por ejemplo de la afición a la fotografía. Dicen (TL2) que fue “el descubrimiento que todos compartíamos” (P. 38). Se refiere a los adolescentes de Laboragune. De hecho, cuentan con un taller de fotografía, y con la ayuda de uno de los educadores que tiene conocimientos al respecto. El taller de fotografía, además de los conocimientos específicos que han adquirido en la materia, les ha servido para conocer los alrededores del municipio de Leioa. Incluso cuentan, como en alguna ocasión han ido a Bilbao a sacar fotografías.

Después de las 11 de la mañana llega un grupo de 4-5 niñas y niños que han estado en el taller de fotos. Comentan que han estado en una casa abandonada que se encuentra en Lamiako (Barrio de Leioa). Anteriormente, solían acudir a una casa que se situaba más cerca del Laboragune, pero conocer todos los recovecos de la casa y ahora acuden a veces a la de Lamiako (OB, 31/05/2018).

Otro de los propósitos colectivos que han desarrollado, ha sido la producción de una película (CC), de la que están elaborando la segunda parte. También pudimos observar

(OB), y ellas mismo lo mencionan constantemente (TL), el trabajo que les supuso organizar la fiesta de fin de curso, que tenía como objetivo recolectar dinero para que las personas adolescentes pudieran realizar un viaje. Al final consiguieron la cuantía necesaria y viajaron a Asturias con la compañía de un educador.

Existen otras iniciativas que han discurrido desde los intereses colectivos y les han llevado a buscar más información y solicitar planes formativos. Es el caso del curriplan, que se menciona continuamente (E1; E2; E3; E4; CC; TL). El curriplan surge a raíz del debate sobre la reválida que implanto el Partido Popular, en el aquel entonces de gran actualidad en los grandes medios de comunicación.

Salió en todos los medios de comunicación el tema de la reválida, cuando el PP la puso en marcha y ellos lo había leído y empezaron a preguntar. “y esto es la reválida que es” “esto cómo va” ...y entonces pues buenas empezamos explicar qué bueno que es un examen que te hacen al pasar a un ciclo para ver qué ... y entonces dijeron queremos hacer ese examen. Entonces le dijimos queréis hacer ese examen de la reválida. Podemos coger el primer ciclo de primaria. Esto fue hace 3 años o así y nos dijeron, sí pero que sea como la escuela pues (E4, p. 4).

Las personas que participaban en el Laboragune de entre 10 y 16 años, empezaron a preguntar en qué consistía dicho examen. De ahí, por una parte, surgió la idea, en forma de juego, pero siguiendo los rituales reales de las escuelas convencionales, de realizar un examen. Uno de los educadores narra (E4) el papel del juego en la necesidad compartida por parte de los y las adolescentes de indagar en lo que consiste un examen o un plan académico.

Los y las adolescentes solicitaron que las reglas de un examen -no copiar, no hablar...- se dieran en aquel pequeño simulacro. Entonces les comentaron que, para ello llamarían a un inspector, que a la postre resultó ser una persona del Laboragune disfrazada. Relatan (T5; E4) que cuando llegó el día del examen estaban tan nerviosos que ni se percataron que “me hice pasar de inspector, vine con una bata y las míticas gafas con nariz de carnaval y una peluca y hubo gente que hasta que no entra aquí no me reconoció” (E4. p. 9).

Yo recuerdo que en los exámenes yo nunca tenía un examen, y en el curriplan, en mi primer examen, yo me puse muy nervioso. ¿Sabes? Da igual, me refiero, las notas da igual,

o sea, me refiero hacíamos los exámenes como queríamos y luego me acuerdo yo que yo aprobé y ese un genio y fue el primer examen que hice en mi vida, ¿sabes? Y fue muy importante. O sea, que es una tontería, pero... y solíamos quedar, nos solíamos quedar a comer y después hacíamos el curriplan (T5, p. 39).

Después surgieron más preguntas entorno al currículum educativo oficial y crearon un currículum propio que lo han denominado curri-plan. Uno de los adolescentes cuenta (TL2) que a raíz de aquello querían “empezar a hacer mates e historia, queríamos como empezar a estudiar y entonces creamos como una especie de curriplan, que en realidad era un currículum y una especie de plan académico” (p. 39). El curriplan lo dividieron en tres partes: el mundo, yo y comunicación. Dentro de cada uno de esos conceptos insertaron diferentes elementos: inglés, matemáticas, fotografía, tiempo personal...

Desde las inquietudes colectivas, transitando por el juego y profundizando en aquellas inquietudes primarias, han creado una especie de curriculum-plan académico propio. En su desarrollo, el personal educador ha ido atendiendo las diferentes inquietudes, demandas de estudio o conocimiento que han surgido.

una especie de currículum que más o menos a principio de año y si es verdad que más o menos cada 2 años se va revisando. Esto no me apetece, o nos interesa. De hecho, hemos hecho poesía cuando nos lo han pedido. Este año no las hemos podido atender, tienen tantas cosas que de hecho empiezo a pedir más horario y bueno y así crear el curriplan. De hecho, hoy en día es una de las partes más importantes. Tienen una mínima estructura de organización que han construido ellos y claro que les hemos acompañado de la construcción porque muchas veces pues les decimos pues mira este conocimiento no lo tenemos hay que ir a buscarlo, hay que traer alguien o cómo lo hacemos cada uno por su cuenta. O que nos de clases alguien una hora todas las semanas, de hecho, inglés y euskera tienen horario día de la semana y tal (E4, p. 4).

El Charloteo es otra iniciativa que han creado que reúne a los adolescentes del Laboragune. En un principio se trataba de un taller de poesía, después derivó en un taller de debate y posteriormente, también, para preparar conferencias. Esta última idea surgió a raíz que al Laboragune le propusieron dar una charla sobre el proyecto educativo y su

experiencia. Entonces surgió la idea de que las personas más apropiadas para realizar la charla eran las niñas y niños. Desde el charloteo se encauzó y prepararon dicha conferencia. Además, después de aquella primera experiencia han realizado otras conferencias. Algunas sobre el Laboragune, otras sobre asuntos concretos. Dos participantes del Laboragune acudieron a la Universidad del País Vasco, concretamente a la facultad de educación, a hablar sobre tarántulas (CC, TL, E5).

Hoy en día se juntan todos los martes, de 14:30 a 16, con la ayuda de uno de los educadores, discuten sobre tema que previamente acuerdan o preparan para desarrollar conferencias publicas. Aprenden técnicas de argumentación, reflexión y exposición. El papel del educador es de dinamizador. En algunos casos el establece los temas u otras veces son los propios participantes los que deciden.

Las experiencias nombradas, parten de los intereses colectivos y desde el Laboragune intentan responder a las necesidades o intereses que surgen. En cambio, otro intereses colectivos o compartidos se encauzan vía Herrigune. Es el caso de la iniciativa Mercado en Marcha. Miembros de Umeen Kontseilua (participan niñas y niños del Laboragune y de otros centros escolares, en un apartado posterior profundizaremos en esta iniciativa) plantearon la necesidad de buscar formas para conseguir ingresos económicos. Al ser menores de edad esto resulto inviable, pero impulsaron la iniciativa Mercado en Marcha. Diferentes niños y niñas durante un día, con la complicidad de los comerciantes de Leioa, ocupan un oficio; veterinario, frutero, quiosquero, tendero... Ayudando al pequeño comercio y estos explicándoles en que consiste su empleo. Aparte, de esta iniciativa mencionan el Ekotalde:

yo llevo en Ekotalde desde que voy con pañales. Pero con la gente del y entonces cuando entramos y no sé, y creo que el Mercado de Objetos en desuso, que fue una de las primeras cosas que hicimos es lo que más aprendizaje me ha aportado. (...) Es un grupo de gente que está con... es un grupo de jóvenes que atiende digamos o está con Herrigune y hacemos cosas para el pueblo básicamente, que organizamos. Y el Mercado de Objetos en desuso es como un mercado en el que no se maneja dinero y la gente lleva cosas y coge cosas y pues nada, simplemente para poder alargar la vida de sus objetos y que otros tengan y dejar cosas que no utilices. Y esa es la que más aprendizaje me aportó, porque estuvimos con el pueblo, entonces estas... no sé, como que relacionarnos con ellos y estar,

que no te conoces en nada con esa gente y no sé, te aportan cosas ellos y tú les puedes ayudar (TL2, p. 34).

Antes de continuar, nos gustaría comentar que las personas que acuden al Laboragune, en su conjunto, son personas que no asisten a la escuela. Es decir, hoy por hoy, no cuentan con ningún certificado académico oficial homologado. Aun así, algunos de ellas y ellos, las más mayores, acuden a academias o a centros de educación a distancia para sacarse los certificados académicos oficiales. El siguiente cuadro resume aquellos intereses o propósitos compartidos que propician el aprendizaje. Algunos casos los hemos mencionado, otros, aparecen por primera vez en el cuadro:

Cuadro 5.6. Aprendizaje desde los intereses colectivos o propósitos compartidos

Intereses, necesidad o iniciativas	Apoyo para su desarrollo	Aprendizaje híbrido ²² :
Taller de fotografía	Laboragune <ul style="list-style-type: none"> • Personal educador • Familias 	<ul style="list-style-type: none"> • Singularidad personal • Compartir conocimiento • Formativo
Organización fiesta de fin de curso		
Organización viaje de fin de curso		
Producción de una película		
Intercambio -Irlanda-		
Curriplan- formación de corte académica-		
Charloteo-debate	Laboragune <ul style="list-style-type: none"> • Personal educador Herrigune <ul style="list-style-type: none"> • Ekotalde • Umeen Kontseilua 	
Mercado en marcha		
Mercado de objetos en desuso		
Título académico Graduado		

22 Mirar nota de pie de página N°20

Extraescolares	Entidades académicas	
	Entidades culturales	socio-

Fuente: Elaboración propia.

A la hora de abordar como se generan los intereses colectivos, que surgen en diferentes contextos y mediante la interacción humana, creemos que, sería interesante profundizar en el papel que juegan los liderazgos dentro de los grupos de adolescentes. Liderazgos que se pueden crear en cualquier espacio. ¿Cómo repercute ello en la toma de decisiones, en lo que hemos mencionado como intereses compartidos? o ¿qué repercusión pueden llegar a tener las relaciones de poder o de género en la toma de decisiones colectivas? Profundizar en las características que adquieren los liderazgos y las relaciones de poder en los proyectos educativos alternativos, abren la puerta a futuros estudios.

5.3.2.2. El juego como principio rector

Lo expuesto hasta el momento sobre las características que adquiere el aprendizaje está totalmente unido con otro de los ejes rectores del Laboragune, el juego. El juego entendido, no de forma reglada y guiada, sino desde el respeto a la autonomía de las personas en su proceso de crecimiento. El juego unido a los principios de la educación creadora impulsados por Arno Stern (1965).

Anteriormente, mencionábamos que las personas promotoras crearon un grupo de investigación en torno al juego. En principio, además, la investigación que estaban realizando, la querían orientar a un proyecto educativo como el Laboragune, “un espacio donde se pueda jugar y lo que hay que hacer es poner esas condiciones que permitan que ese juego no esté ni mediado, ni condicionado, ni manipulado, ni entorpecido” (E4, p.2).

Laboragunea, ofrece lugares para estar y ser jugando, expresar y comunicar, aprender desde esta visión de la Educación Creadora. Además de los talleres de Pintura, Arcilla y Juego, esto que llamamos Ed. Creadora late en cada lugar entre la entrada y el archivo, en

el hamaiketako y la formación, en las tardes de cine en familia y el taller de robótica. Cuando cerramos la puerta del Laboragune también, nos llevamos la Educación Creadora en el bolsillo. Incluso sin querer, o cuando no queremos, aquí está, en nuestra manera de entender el mundo, de estar en el mundo, de ser (<http://laboragunea.org/begirada/>).

Este es otro aspecto que le ha causado impresión a la persona que estuvo de prácticas. Las dimensiones que adquiere el aprendizaje en el Laboragune, en cierta manera, termina tornándose en juego:

Y lo tercero que me llevo es el juego, que es una cosa... el juego real, el de verdad, el de disfrutar sin que intervengan los adultos, ese juego, que no sé si llamarlo juego o llamarlo trabajo, es que no sé cómo llamarlo. Ese momento de concentración total en algo, de estar disfrutando a tope, me lo llevo también (JB-B, p.15).

Los principios que rigen la educación creadora están presentes transversalmente en la metodología que implementan: La educación en libertad, la capacidad de elección o el papel del personal profesional. La vinculación inicial de sus promotores con la educación creadora ha impregnado la praxis educativa de este centro. Lo comentado hasta el momento es muestra de ello.

5.3.2.3. El rol de las personas educadoras

Al no guiarse bajo un currículum educativo convencional, entendido esto en la praxis como secuencia didáctica organizada en asignaturas, proyectos o competencias, las formas de aprendizaje y enseñanza varían. Ello repercute no solo en las necesidades de aprendizaje, también en las formas que tenemos de entender el papel del personal educador, transformando su rol y las relaciones que establecen con los educandos.

En los espacios de aprendizaje alternativos, la palabra profesor se omite por sus connotaciones y vinculaciones con la educación convencional (Carbonell, 2015; García, 2017). En el Laboragune, estas personas son tratadas como personal acompañante-asistente-educador y, su práctica educativa diaria dista mucho de ser la asociada a la figura clásica de profesor/a. Aun así, una de las educadoras del Laboragune (E5A), en un tono jocoso, comenta que ella está cansada, no sabe cuál es la palabra correcta al referirse

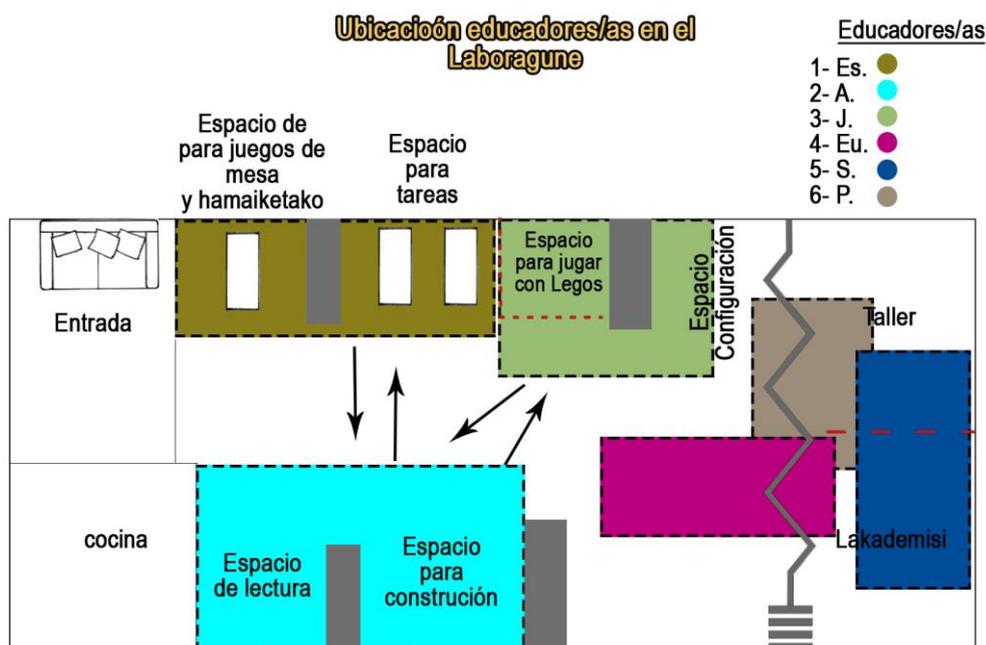
a su figura; asistente, acompañante, servidor... El significado que adquiere cada palabra no le termina de convencer y con el tiempo ha optado por la palabra educadora. Es el término que les parece que se ajusta con mayor rigurosidad a sus funciones.

Yo me he liberado ya. Digo educadora. Llevo unos años ya... Sí, sí, me he liberado. Sí, porque el que acompaña es una cosa rara, ¿sabes? O sea que todo tiene su lado bueno. Acompañante. Parece que estás ahí dando un paseo o algo, no sé. Asistente. Parece que está observando. Claro, me gusta sirviente, pero tiene tantas connotaciones negativas, qué digo, pues educadora, a tomar por saco, Irakasle no me sale (p. 37).

Durante el transcurso de la investigación, en este centro al que acudían un total de 30 niñas y niños, 5 personas ejercían de personal educador. Estas personas intentan no intervenir directamente en los procesos de aprendizaje (Carbonell, 2015; García, 2017), lo cual no quiere decir que no asistan a las personas cuando lo solicitan. Algunos educadores se encargan de asistir a las personas de menor edad y otras a las de mayor edad. Es el caso de S., que es la persona que mayor relación tiene con los y las adolescentes del Laboragune (JB; HV; OB).

La división que se establece no es rígida y, más que la franja de edad, intentan situarse en los diferentes espacios. Otra cosa es que, dependiendo de la etapa de edad, las niñas y niños se hayan apropiado de ciertos espacios (OB). Mas o menos existe cierta estabilidad de las personas que se encuentran en cada espacio. Esta forma organizativa del personal educador es flexible y, dependiendo de las necesidades que surjan, se trasladan de un lugar a otro. Por ejemplo, aunque el educador J. se sitúe normalmente entre el Espacio de jugar con Legos y la zona de Configuración, también suele estar en el espacio de lectura o de Construcción cuando tiene que responder a las necesidades de una persona que se lo solicita. En las entrevistas (E5) y las sesiones de observaciones lo pudimos comprobar. En la siguiente figura situamos la posición que suele ocupar cada educador y educadora:

Figura 5.5. Ubicación del personal educador en el Laboragune



Fuente: Elaboración propia.

Además, la lengua que emplea cada educador varía; unas se expresan en euskera, otras en castellano y otras en inglés. Esta decisión es reciente, y respondió a la necesidad que estaban planteando tanto las familias como diferentes niñas y niños. Aprenden desde sus intereses (CC), pero, ¿cómo haces frente a una situación de diglosia lingüística? Con la intención de aminorar y responder a las diversidades lingüísticas, han optado por la división que comentábamos. Anteriormente, mencionábamos que sería interesante, a la par que los proyectos de educación alternativa se expandan en Hego Euskal Herria, analizar como repercuten en la normalización lingüística. Abre la posibilidad para posibles investigaciones.

Más allá de que el personal educador se ocupe de una determinada edad o utilice un determinado idioma, la praxis educativa consiste en no interferir en el proceso de aprendizaje, ofreciendo una atención personalizada. Tratan de apoyar de la mejor manera posible el crecimiento personal. Esto puede ser, cuando lo solicitan, leyendo un libro, otras veces ayudándole a crear una tabla Excel para organizar horarios o la economía del viaje de fin de curso... Entonces, el educador se ofrece a compartir su conocimiento y dar

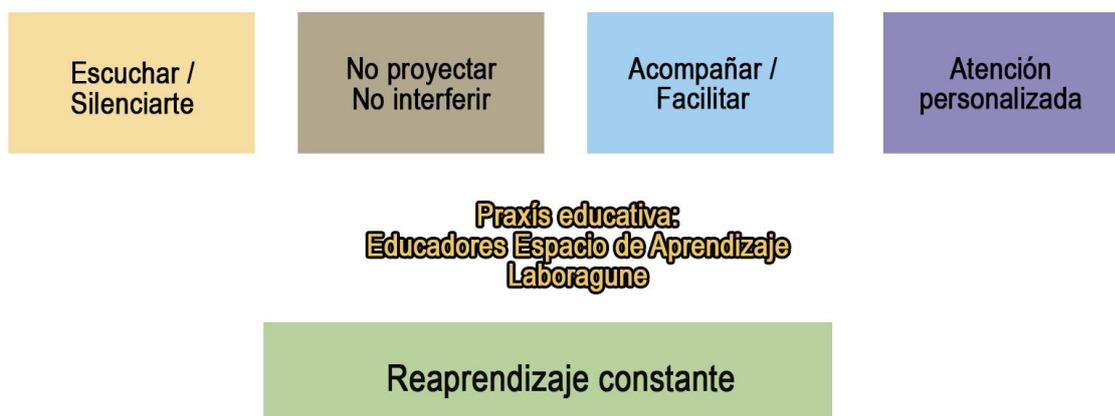
respuesta a las necesidades que soliciten. Insisten en la importancia de no invadir las expectativas y espacios de las personas menores de edad que lo reclaman (E5; JB-B).

Una de las personas entrevistadas (E2), que previamente había trabajado como profesora en una academia, cuenta que en su experiencia pasada preparaba sus clases, introducía su planteamiento metodológico y era ella la dueña del conocimiento. En cambio, cuando empieza a trabajar en el Laboragune tiene que deconstruir la percepción que tenía sobre el aprendizaje. Cada día en el Labor para ella es una sorpresa, debe acudir con la “mente en blanco” (p.2). Debe prepararse para atender las necesidades diarias que le planteen las personas que participan en él o acudir en su ayuda cuando estos lo requieran. Aun así, añade, resulta complejo acudir con la mente en blanco, dado que cada cual llevamos/tenemos nuestra maleta:

Pues eso para mí el tema más complicado del Labor es tomar conciencia de lo poco libres que somos como seres humanos individualmente y más socialmente. Y claro esto queda muy bonito a nivel teórico. Pero en la práctica es terriblemente complejo. Yo tengo que cuestionarme cada día cuáles son mis creencias, cuáles son mis valores, lo que me sigue influyendo a nivel psicológico de la educación que he recibido, donde me he criado, dónde he crecido, las escuelas a las que he ido, lo que opinan mis vecinos y como me afecta a mí y luego que hago yo con toda esa información. Porque cuando llego al Labor cada día es totalmente diferente y tengo que entrar con toda la maleta de todas esas creencias que te acabo de decir vacía no y eso es muy complejo. Porque, aunque me planteo voy a dejar la maleta antes de entrar, yo no puedo renunciar a lo que soy y por desgracia dentro de mí hay muchas cosas que me impiden ser una educadora totalmente limpia o trabajar con un objetivo de impecabilidad. El objetivo está ahí, pero alcanzarlos es otra cosa. Es muy complejo (E2, p.2).

Cierto es que, cuando la educadora menciona que ella debe acudir con la “mente en blanco”, lo utiliza metafóricamente. Añade matices al respecto, a sabiendas de que resulta imposible acudir con la mente en blanco. Nos está hablando de la praxis educativa que debe desarrollar un educador en el Espacio de Aprendizaje Laboragune, similares a las expuestas por Carbonell (2015) y García (2017) respecto al papel de los educadores en los proyectos de educación alternativa: escuchar-silenciarte, no proyectar-no interferir, acompañar-facilitar, atención personalizada y reaprendizaje constante.

Figura 5.6. Praxis educativa del personal educador



Fuente: Elaboración propia.

La persona que estuvo de prácticas en el Laboragune, tras su año de excedencia, relató (JB-B) sus vivencias personales en las jornadas educativas, *Seminario Internacional de Diversidad Educativa, Equidad y Aprendizaje: JolasBide*. Declaró que el papel del educador es otro de los aspectos que resaltaría de este proyecto, ya que difiere con la praxis del papel del profesorado clásico. Se pronuncia en términos similares a los mencionados anteriormente, la necesidad de desaprender y deconstruir constantemente los constructos hegemónicos, para asistir a las personas cuando lo soliciten. En el siguiente cuadro recogemos diferentes vivencias que menciona sobre el quehacer educativo en el Laboragune:

Cuadro 5.7. Vivencias de un profesor sobre el papel del personal educador en el Laboragune

Voz	Código entrevista: JB
	Página
conlleva una continua adaptación, pues toda la... cualquiera de las... cualquier situación que pueda ocurrir no está... nuestra acción no está supeditada al acto en sí sino a la demanda de la persona. Y la demanda puede tener más que ver con la forma del... de cuanto se está haciendo o el propio proceso o el tacto de cuanto se	2

<p>hace, o la emoción que se vive en torno, entonces nuestra función es recoger esa situación.</p>	
<p>el trabajo que está haciendo el niño, en ese momento la niña o el adolescente, es sagrado, o sea, ya puede haber hecho tres piezas que ha estado un niño de tres años que ha puesto cuatro cuadraditos, así, tal, que si quiere seguir trabajando al día siguiente con eso, se le va a sacar una foto, tranquilo, tranquila, le saco una foto y mañana eso, como si limpiamos algo y se cae, para mañana tu trabajo, ese trabajo, que te ha costado tanto, que puede significar tanto para ti, va a estar mañana de la misma forma. Kaixo... Va a estar idéntico.</p>	11
<p>A mí me recuerdan a los... ¿sabes en las películas? Cuando salen los... en los quirófanos, como que va... que está el médico así con los guantes, y hay como un montón de gente alrededor que le va ahí como asistiendo, y va el médico así y sale entre la sala ahí. Y le enganchan los guantes, le ponen la bata, casi que le limpian el morro. Va, entra, ¡buah!, y empieza: “El cutter del 3, el tubo del 5, pa...”, o sea, ¿no? Como que... o sea, que ese... ese médico está haciendo una cosa, que el médico sería el niño, para unir la... O sea, me recuerda a eso, a un niño que es el médico, que está haciendo una cosa que es de vital importancia, que es... que en el caso médico es que no se muera el paciente, la paciente. Pero ese médico que ahí está... el niño está siendo su castillo, lo que sea, y es que el acompañante lo que hace es pues eso.</p>	11
<p>Si hay que quitarle el sudor se le quita el sudor, si tiene frío se le pone una mantita, si quiere que agarre esta hoja para que la recorte la agarra y la recorta, o sea, va a ser...</p>	11
<p>Se ha llegado a ver a S. que de repente ha habido un adolescente que... que estaba ahí, que le podía la pereza ese día para hacer matemáticas, y dice S.: “¿Qué necesitas?, ¿tienes frío? Bueno, venga”, y S. va y le pone una mantita. “¿Te encuentras aquí bien? Uh, es que hace... mira, ahora no está lloviendo, ¿quieres salir fuera? Te preparo una mesa fuera, ¿S. hay?”, le prepara una mesa afuera. ¿” Aquí estás bien?”, “Sí pero...”, “¿Quieres compañía?” Ta, y si quiere estar con su amigo también, pues...</p>	12

Fuente: Elaboración propia.

Otra persona (E5A) que hace funciones de personal educador pero que ha dinamizado durante años Herrigune, desde sus aprendizajes en este proyecto, los extrapola con la figura de educador en el Laboragune. El trasfondo filosófico de uno y otro proyecto, aunque el ámbito de actuación en algunos casos difiera, es el mismo:

O sea, yo creo que un aprendizaje que hemos hecho nosotros al ponernos al servicio de la gente con responsabilidad política y la gente con responsabilidad técnica también ha sido la de uno, la de ponernos al servicio. Ese es un aprendizaje trascendente realmente, la de dejar a quien tú eres a un lado cuando estás acompañando un proceso. No eres tú el que está creciendo, no eres tú el que gobierna, no eres tú el que decide sobre qué es el Irakale, no eres tú la que si te parece bien o te parece mal. Si estás al servicio de un proceso, tienes que silenciarte. Y eso me da igual que sea un proceso de aprendizaje o un proceso colectivo, y aprender a silenciarse es una de las grandes conquistas para mí y para un educador (E5A, p.24).

En este proyecto educativo el papel del personal educador no solo se reduce a responder a las necesidades de las niñas y niños cuando lo soliciten. El personal educador, desde la premisa de respetar la singularidad de cada persona, debe abstraerse de presionar, exigir o juzgar. Esto implica un acercamiento totalmente distinto al niño o niña, y el papel que juega en el proceso de aprendizaje y las relaciones que establece con ellos y ellas. Una praxis que se ajuste a los principios que establece este modelo educativo.

Aun así, son conscientes de su condición de personas adultas y del poder que pueden llegar a ejercer. Entienden que esta forma de asistir en el crecimiento implica un aprendizaje y deconstrucción continua. Construir otro modelo de relaciones requiere cuestionarse continuamente y aprender a silenciarse. Mencionan que organizan talleres de formación y reuniones con familiares del Laboragune y personal exterior que se inscriben, para profundizar y reflexionar al respecto.

Puede llegar a ser un tema de discusión interesante, las características que adquiere el poder adulto y hasta qué punto este se disuelve. Respecto a la perspectiva de los educandos, estos mencionan (TL; CC) la supuesta autoridad del personal educador. Se percatan de que el estatus o la edad pueden marcar cierto rango de poder, pero acto seguido mencionan que son uno más. Son conscientes de que conviven personas de diversas edades y remarcan la cercanía en el trato.

Imagen 5.2. Información sobre seminario



Seminarios sobre educación y demás

Queremos plantear estos seminarios como un momento para reflexionar juntos sobre esas situaciones o cuestiones que nos descolocan; esas reacciones que no entendemos o no se ajustan a nuestras ideas, nuestras expectativas y nuestros miedos; las dudas, lo que nos afecta o inquieta, lo que queremos compartir, contrastar y conversar.

Un tiempo y unas condiciones donde revisar lo que nos sucede y nuestra actitud para poder ser/estar bien con otros y, también, poder acompañar al crecimiento y los aprendizajes de niños e hijos.

Enviar propuesta de contenido a: laboragunea@gmail.com antes del 30 de enero.

Propuesta de organización:
Entre febrero y diciembre de 2017. Últimos viernes de cada mes de 17.00 a 19.30.

Precio:
25 euros sesión o 190 los nueve meses.

Si publicará la propuesta de contenido final el 30 de enero.

Impartir:
Equipo Laboragunea.

Infomazio gehiago:
661226947
laboragunea@gmail.com

Guraso eta Hezitzaileentzako solasaldi eta mintegiak
Hilean behin ekartu eta gai berberak elkarrekin komentatzeko aso hauen proposatzen ditugu. Sarritan sortzen zaizkigun zalantzak, uertean ez ditugun gure (eta gure seme-alaben/hauren) erantzun edo erreakzioak, beharrik eta egoera deserosoak... elkarrekin huzi eta, begirada eta esperientzia antzek ekartuta, taldean hausnarketa egiteko topagunea.

Fuente: Cedida por el Laboragune.

En este punto, es interesante volver a recoger la voz (E7) del trabajador de la Biblioteca Municipal de Leioa. Esta persona compara su experiencia con el Laboragune y aquellos centros escolares que realizan actividades concertadas con la Biblioteca. Remarca el respeto y la interacción constante que se produce entre los miembros del Laboragune cuando visitan la biblioteca. En el fondo estamos hablando nuevamente de corresponsabilidad educativa y de situar los cuidados de las personas en el centro.

Y se diferencia mucho, aunque en tamaño a veces pueda ser parecido que venga una clase pues con Cuenta Cuentos, pues para enseñarles cómo funciona la biblio y lo que sea y tal, el comportamiento entre ellos y también entre la gente un poco mayor que anda con ellos pues que pueden ser los monitores o profesores o así, es bastante diferente, o sea, se advierte bastante diferencia (...) el tema de respeto por ejemplo, cómo se tratan entre ellos y cómo solventan un poco... tampoco es que aquí en la biblioteca hayan tenido problemas, pero cómo no sé, se tratan entre ellos y así me parece que es bonito, que es respetuoso. Y en cambio en el otro caso puede haber de todo, puede haber profesores bastante implicados, que están con ellos encima todo el rato y tal, pero también puede haber gente que esté justo-justo, pues eso, si es un Cuenta Cuentos les deja ahí y ya está. Es un poco como, lleva al rebaño y ahí están. Que bueno, que es más o menos a lo que nos hemos habituado en general. Yo por lo menos lo que he conocido ha sido así también. Nos llevaban yo qué sé, a un teatro o a una historia y vale, vale, pues ahí a pastar y luego

pues ellos... Y en cambio estos interactúan entre ellos todo el rato y así. Es diferente (p. 3).

De lo anterior se puede deducir que las relaciones de poder que se establecen varían, lo cual no quiere decir que el poder desaparezca. El poder entendido desde una perspectiva Foucaultiana (Foucault, 1975) sigue estando presente. Tal como menciona otra de las personas entrevistadas (E4), es muy importante ser consciente de los mecanismos de poder y de su utilización, por ejemplo, en la transmisión de conocimiento o las proyecciones de las personas adultas sobre los niños y niñas.

En este sentido, ponen como ejemplo el viaje a Irlanda. Hace tiempo, diferentes participantes del Laboragune querían organizar un viaje a Irlanda para hacer un intercambio. Empezaron a organizar el intercambio y una de las educadoras les preguntó que si necesitaban ayuda. Le pidieron que todos los martes les recordara que debían hacer el intercambio. Con el tiempo, aunque se lo seguía recordando, dejaron de lado la organización del viaje.

El personal educador nos habla (E5B) de hasta qué punto, cuando interferimos en sus expectativas, realmente convertimos las ilusiones o expectativas de las personas adultas/familias en nuestro campo de batalla. Esto implica, de manera sutil o descarada, que intervengamos donde nadie nos llama, no respetando los deseos personales o colectivos de los niños y niñas. Así se refleja en el caso concreto que exponíamos, donde se percibía una intención de convertir el viaje a Irlanda en campo de injerencia recordándose lo constantemente cuando, en realidad, por diferentes razones, lo habían dejado de lado. Otro educador (E2), expone la misma idea:

No hay ninguna programación, no hay ninguna... luego tampoco hay ninguna evaluación y ni continuada, ni final, ni nada. Sobre todo, en los educadores o los acompañantes tenemos que cuidarnos muy mucho de juzgar lo que hacen los niños. Entonces todo es muy maravilloso, si lo han decidido ellos y si a ellos le sirve para lo que sea (p.3).

Los adolescentes del Laboragune relatan (TL) otra experiencia en el mismo sentido. Estaban organizando la fiesta de fin de curso y preparando el cartel para anunciarla. Un

familiar que estaba en el Laboragune se ofreció para ayudarle con el programa de maquetación pero, en vez de enseñarles, terminó diseñando él mismo el cartel. Es decir, ciertas inercias también se reproducen en este espacio.

5.3.2.4. Carácter comunitario del proyecto

Las características mencionadas hasta al momento sobre el Laboragune se ajustan a los rasgos comunes del Movimiento de Educación Alternativa (Contreras 2004, 2010; Greenberg, 2003; García, 2005; Salmerón, 2010; Carbonell, 2015; García, 2017; Carneros, 2018). En el marco teórico mencionábamos que nuestra intención no era crear un marco interpretativo hermético, cerrado, sobre los proyectos de educación alternativa. Proponíamos un marco amplio, dinámico, capaz de aglutinar diversas tendencias aceptando la diferencia, de ahí que uno de los principios que atraviesa el Laboragune, el comunitario, no se mencione de forma directa en el marco teórico.

Mencionábamos que una de las características comunes de los espacios de educación alternativa es la diversidad espacial, tanto interior como exterior. Las composiciones espaciales interiores de estos recintos suelen ser diáfanos y polivalentes. Pero aparte, estos espacios también dan la misma importancia a los espacios exteriores, sea este el caso de las escuelas bosque (Carbonell, 2015; García, 2017) o el del Espacio de Aprendizaje Laboragune. Concretamente, en relación con la dimensión comunitaria, el Laboragune ha hecho uso de los recursos y espacios que ofrece la ciudad para impulsar los procesos de aprendizaje en los niños y niñas. Relacionarse con la comunidad en su conjunto se entiende como una potente herramienta de adquisición de conocimiento. Esta característica específica no es tan común en otros proyectos de educación alternativa.

En este orden de ideas, la praxis educativa que desarrolla el Laboragune es muy diversa. En este subapartado indagaremos en algunos ejemplos que han aparecido durante el transcurso de esta investigación. En el siguiente apartado podremos profundizar en la temática.

Como se ha dicho, el proyecto se desarrolla más allá del espacio que lo define, ya que se entiende que debe aprovechar y explotar los conocimientos que ofrece la comunidad y los recursos de la ciudad. Por ejemplo, en muchas ocasiones transitan por las calles del municipio durante la mañana, utilizan la biblioteca municipal para trabajos de consulta e

investigación, hacen uso de los parques, acuden a los comercios o a sus vecinos si necesitan algún material, participan en las iniciativas que implementa Herrigune, contactando con personas de diferentes edades, y en algunos casos estas personas acuden al Laboragune a compartir sus conocimientos:

Aquí el espacio está abierto a que venga personas adultas a hacer sus trabajos, su trabajo profesional, sus aficiones, a compartir lo que quieran. Los niños se pueden apuntar a aprender con alguien que quiera compartir sus conocimientos en cualquier área. C., venía el año pasado, una persona que venía los martes, por ejemplo, y comparte con los niños su afición al bricolaje. Los niños estaban con él, les enseñaba, pero siempre partiendo de la necesidad de los niños que quieran hacer cosas (E3, p.4).

Este ejemplo, no solo nos muestra la relación que han construido con la comunidad, también pone de manifiesto otro denominador común, la intergeneracionalidad. Este proyecto posibilita la transmisión intergeneracional de saberes, cuando personas de diferentes edades acuden a compartir sus conocimientos. Este espacio, de la misma manera que en otros proyectos alternativos, no separa a las personas por su edad. Lo que no quiere decir que no tengan en cuenta las especificidades y necesidades de cada etapa (Contreras, 2004, 2010). Acuden personas de entre 2 y 17 años que conviven entre sí, sin que la edad sea un criterio de separación. Recuperamos la voz de una de las personas adolescentes:

En el Labor hay gente de todas las edades, de 3 a 17 años. Por ejemplo, yo que tengo 11 años, puedo estar con ... y M., que son dos niños que tienen 6 y 7 años. Igual que ellos pueden estar con nosotros. Conclusión, aunque tengamos diferentes edades, podemos tener los mismos intereses e ideas (CC, p.2).

Otra voz (JB-B) destaca la diversidad de edades y el respeto con el que conviven:

Y luego, otra cosa importantísima, que es una de las cosas que me llevaría de la escuela, es la diversidad. Es un espacio en el que una persona da igual la edad que tenga puede estar jugando una persona de 3 años con una persona de 12 años, con una persona de 18, con... O sea, no está solo con su clase, digamos. Solo ese hecho uniéndolo con el respeto

que se tienen entre todos hace que para mí personalmente la diversidad en un espacio así libre se trabaje pues de maravilla (p.14).

Pero el Laboragune no solo lo integran las personas de menor edad, personas de todas las edades forman parte de este proyecto. Es decir, padres, madres, niños, niñas o educadores integran lo que denominan la pequeña comunidad del Laboragune, impulsando la convivencia entre sí, en diferentes momentos, formas y espacios. Aparte de la relación que establecen con la comunidad exterior.

En el Laboragune, esos espacios cuentan con una estructura interna de horarios y rutinas colectivas. Fuera parte, de los tres principios o norma básicas, que comentábamos al inicio de este apartado. Tanto en las entrevistas (TL, E5) realizadas como en las sesiones de observación nos percatamos de ello. El espacio abre sus puertas a las 9:30, y empieza a llegar la gente. En ocasiones, las familias también se suelen quedar un rato durante la mañana. A las 11:00, el grupo al que le corresponda ese día empieza a preparar el hamaiketako²³ para que esté listo sobre las 11:30. En ese momento, todas las personas que han acudido ese día se juntan entorno al hamaiketako. Después a la 13:00 empiezan a recoger el espacio y, entre la 13:30 y las 14:00, les vienen a recoger o se marchan. En ocasiones se quedan a comer, porque alguna persona va a asistir a algún taller que hay a la tarde o por otros motivos. Además, los miércoles realizan tareas colectivas de cuidados del espacio. Esta sería la estructura estable del Laboragune.

Simultáneamente, hay participantes que mencionan (TL, E5) que existe otra estructura que se ha ido organizando según las necesidades que han surgido. Los casos que comentábamos anteriormente del taller de fotografía o del grupo de debate ilustran esta idea. Así puede observarse en el siguiente relato, dirigido a responder a las necesidades de los educandos más mayores:

Salvo en algunos momentos concretos que tenemos un acuerdo de tiempo, sobretodo, con los más mayores, o con todos. Quiero decir, luego hay una convivencia. Entonces

23 Hamaiketa = nombre común del almuerzo en Euskera

claro, cuanto más tiempo llevamos también, más... Algunas personas también van demandando más cosas concretas, entonces hay que organizarse. Bueno, pues como un pueblo. Entonces, pues por ejemplo, los jueves las personas que quieren hacer fotografía... hay una gente que quiere hacer fotografía y entonces le piden a S. que les enseñe a usar... Un padre nos regala un montón de material de fotografía, tal. Y claro, no saben usarlo, pues les piden a S. que saca fotos que les enseñe a usar ese material. Y entonces dicen: vale, pues, ¿cómo lo hacemos? Porque claro, S. no puede estar el lunes a las 11 contigo. Sí puede, pero hay un momento en el que esa demanda crece tanto que no puede. Entonces cuando esa demanda crece mucho, dicen oye, acordamos un día. Los jueves después de la hamaiketako. Y los jueves después de la hamaiketako hay eso. O hay que establecer un día para hacer ...Pues cómo hacemos. Pues un miércoles cada quince días. Y entonces los miércoles cada quince días hay ... (E5A, p. 41).

También es importante mencionar que la asistencia diaria no es obligatoria y la periodicidad con la que acuden varía según las personas. Las familias pueden elegir qué días asisten al Laboragune. De hecho, en sus inicios el Espacio no estaba abierto todos los días. Con el tiempo y el aumento de la demanda empezaron a abrirlo de lunes a viernes. En este sentido, las personas adolescentes (TL) comentan que no suelen asistir por norma general los viernes.

5.3.2.5. Participación y comunicación: órganos de gobernanza

Un punto importante con respecto a la cohesión interna y para conocer la naturaleza democrática y transformadora de cualquier proyecto son los marcos de decisiones o el sistema de gobernanza. En el Espacio de Aprendizaje Laboragune, los mecanismos que han ido estableciendo para ello han variado durante los últimos años. Al principio nos cuentan (E5) que el marco natural y espontáneo para hablar sobre ello era el hamaiketako. Con los años, y a media que el proyecto crece en número de participantes, la necesidad les lleva a construir un marco más reglado.

Como ya mencionamos anteriormente, en el Laboragune existen tres principios básicos que regulan la convivencia: no causar daño ni dañarse así mismo, respetar el juego o el trabajo de los demás, y cuidar los espacios y materiales comunes. Estas tres reglas son los principios rectores de todo marco de acuerdos o de carácter propositivo, en los

que impera la decisión de los educandos, pero también existen otros marcos para contrastar con las familias y el personal educador. A continuación, pasamos a describirlos.

Cada 15 días, los miércoles, se reúnen las Asanblda txikiak²⁴. Un total de cinco asambleas compuestas por niños y niñas participantes. Aquí trasladan sus quejas o propuestas:

hablamos entre nosotros, proponemos el cambio o el acuerdo...por ejemplo, quiero poner Internet o salchichas en la comida, pues hablamos ... también podemos organizar eventos o actividades, por ejemplo dos días en Labor estamos ...

Otra cosa que queremos hacer es un gran partido de fútbol, para estar todos, adultos, niños, mayores y pequeños, para ir todos a jugar a fútbol (CC4, p. 6).

Hacen hincapié en la importancia de escuchar la voz de los más pequeños hasta los más mayores (JB-A). En cada grupo existe un prefecto, que es elegido por la edad, normalmente son las personas más mayores si están dispuestas a ello, o por la experiencia en el centro. Los grupos se componen p sorteo y, si algún prefecto quiere abandonar su labor, él se encarga que nombrar a alguien de su propio grupo.

Posteriormente, los prefectos se encargan de trasladar, en otro marco, las propuestas o quejas. En este marco, participan los prefectos de cada grupo y una educadora. De esta forma, el personal educador también puede trasladar sus propuestas, dudas o quejas para que después las trasladen en las respectivas Asanblada Txikias.

En caso de que no haya acuerdo, o alguien traslade que no se están respetando los tres principios básicos, se convoca la Asanblda Handia²⁵. Nos comentan (E5; JB-A) que este marco no se había utilizado hasta el 2018. En ese momento, el desacuerdo surgió a raíz de la posibilidad de cazar lagartijas. Ciertas personas plantearon que no se respetaban uno de los principios, el de no hacer daño. Por ello, se llamó a la Asanblada Handia.

24 Asamblea pequeña.

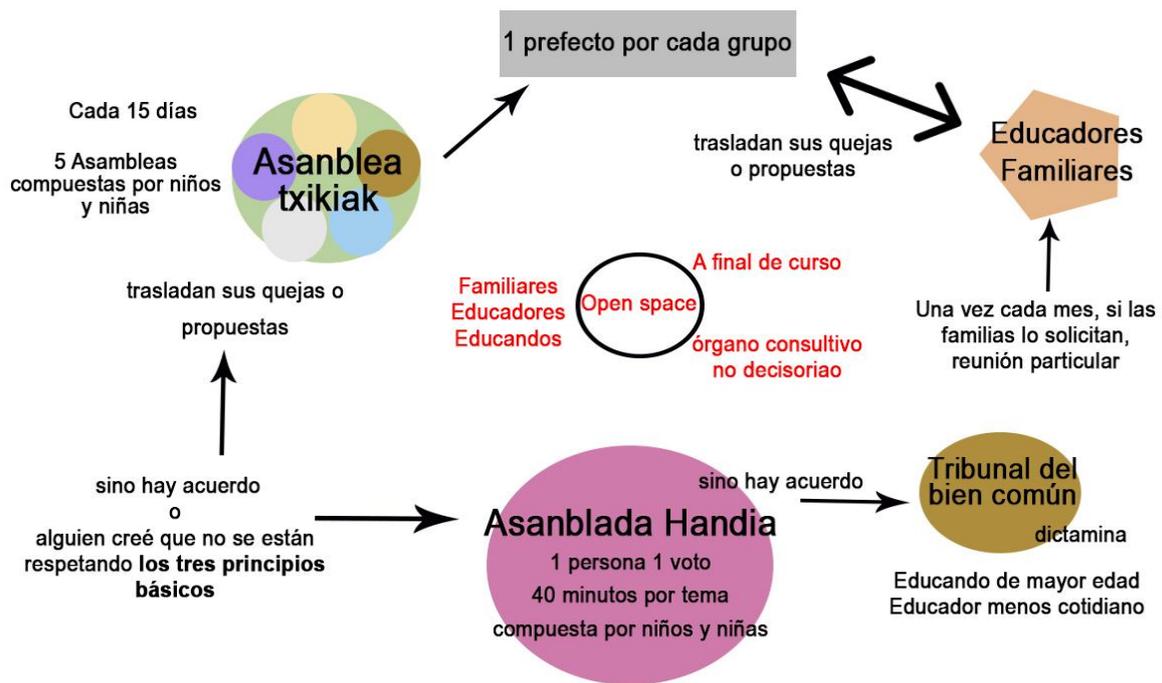
25 Asamblea grande.

En este marco se reúnen todos los educandos, que cuentan con un total de 40 minutos estipulados por tema. El objetivo es llegar a acuerdos y plantear soluciones, que son sometidas a votación. En el sistema de votación consiste en un voto por persona. En relación a este sistema, una de las voces recabadas reflexiona (JB-B) sobre la trascendencia que tiene sentir el mismo nivel de poder en el marco decisorio al otorgar a cada persona un voto. En este caso, estamos hablando de los educandos que, por normal general, en la escuela convencional conviven al margen de los marcos decisorios:

Ahí hay una cosa, que yo le digo a mi pareja muchas veces, que me parece chula, que es que ellos en ese momento utilizan el “Un voto, una persona”, que eso significa que el voto de una persona de 3 años es la misma que una persona de 7, de 18, o que la directora. O sea, entonces ellos notan que tienen el poder... o sea, ellos lo que sienten realmente ese día lo que sintieron fue que tenían el poder porque los acompañantes... vale igual un acompañante o una directora, que un niño de 3 años. Sí, como todos tenemos una opinión que dar, pues ¿por qué no van a valer nuestras opiniones lo mismo, ¿no? (p. 18).

Tras la votación, si una persona cree que no se siguen respetando alguno de los tres principios nombrados, existe otro marco (consejo asesor) compuesto por el educando más mayor y uno de los educadores menos cotidianos. Estas dos personas son las que se encargarían de buscar soluciones, direccionar el conflicto e incluso dictar.

Figura 5.7. Sistema de participación y comunicación



Fuente: Elaboración propia.

Cierto es que el mensaje que se transmite a los niños y niñas del Laboragune es de empoderamiento. Las características que adquiere el sistema de gobernanza tienen paralelismos con las mencionadas en el marco teórico (García, 2005; Salmerón; 2010, Carbonell, 2015; García, 2017; Carneros, 2018), esto es, autodeterminación, autorregulación, negociación compartida, participación y colaboración. Acaso, sería interesante analizar en profundidad el sistema de gobernanza del Laboragune, sus límites, la cuestión de los liderazgos, anteriormente mencionados, o las distinciones que se generan por la diferencia de edad. Es un tema complejo, que requiere un estudio específico al respecto. Aun así, podemos resaltar que es un sistema totalmente innovador, que sobrepasa las carencias o vicios que se pueden generar en las asambleas clásicas, y que prevé, por ejemplo, mediante los prefectos, otros marcos que se pueden ajustar a diferentes edades y singularidades personales, para trasladar las quejas y demandas.

También, las familias delegan en sus hijas e hijos el control sobre las decisiones. Se trata de algo inusual que en algunas ocasiones genera resistencias o miedos. Aun así, las familias tienen otro marco de comunicación y participación en el proyecto. Una vez cada

mes, más o menos, si las familias lo solicitan, el personal educador se reúne personalmente con ellas. Algunas familias lo solicitan con más asiduidad y otras no tanto. Se reúnen para tratar los temas que a cada familia les parecen trascendentales. El equipo profesional del Laboragune, tras observar los temas que se trabajan en estas reuniones y las dudas que les surgían a las familias, decidió organizar una vez al mes seminarios para trabajar temáticas específicas con todas las familias.

Muchas veces al trabajar con las familias, sus miedos, sus dudas, sus casos, no sé qué, que básicamente las atienden E. y Es., fruto de alguna de esas reuniones y de charlar, se puso en marcha un sistema de seminario que llamamos, que se hace una vez al mes y en esos seminarios se tratan temas que a ellos les interesen. Normalmente en cada asamblea te van diciendo temas y en lo siguiente tratamos el juego, o los adolescentes, o cómo decir no a mi hijo (E5B, p. 54).

Al final de cada curso, además, existe otro espacio en el que se junta toda la comunidad interna; niñas y niños, personal educador y familias. Aquí, por norma general, acude todo el mundo, incluso aquellas personas que el año que viene se van a incorporar al Laboragune. En este espacio hablan de los acuerdos, del sistema de gobernanza, de las reglas... Las niñas y niños se han incorporado a este espacio en los dos últimos años. La idea es que las personas protagónicas de los acuerdos y de las decisiones las compartan con sus familias. Aun así, este es un marco reflexivo y no decisorio.

hablan un poco de los acuerdos, del sistema de gobernanza, de las reglas. Hemos intentado los dos últimos años, no sé, que sean también los propios niños quienes compartan con los adultos, porque el sistema de acuerdos los han establecido ellos. Entonces que sean ellos también que y a veces... El último año no, pero el anterior por ejemplo, hicimos un open space²⁶ también y entonces salieron temas donde estaban involucrados adultos y niños y salieron el tema de las pantallas, el tema de los ordenadores. Y bueno, pues es una ocasión para que expresen también lo que les

26 Una metodología que intenta generar espacios de participación y comunicación más inclusivos.

preocupa, los miedos, lo contrasten con sus hijos, pero luego la decisión corresponde a quien corresponde (E5B, p. 54).

Todo este sistema de gobernanza, de gestión de los inputs y outputs de la comunidad interna del Laboragune, fruto de muchos años de experiencia, es una expresión de otras maneras de entender las formas de relacionarnos entre las personas. En efecto, se trata de otra forma de relacionarse entre las personas, generando espacios para la participación y empoderando a las personas más pequeñas, haciéndoles responsables de sus decisiones.

Para finalizar con este apartado, nos gustaría añadir un párrafo que resume todo lo expuesto hasta el momento. A través de relatos como el siguiente se puede afirmar que, implícitamente, el Espacio de Aprendizaje lanza mensajes estructurales, lo que en la escuela convencional denominaríamos currículum oculto: sus formas de entender la singularidad o los procesos de aprendizaje de las personas, su praxis educativa, la configuración de las relaciones personales, la estructura organizativa o el sistema de gobernanza. Todo ello determina una cosmovisión diferente, teje otras lógicas educativas y sociales que contrastan con las hegemónicas:

Hay mensajes que son estructurales, que no se dicen, pero se están diciendo todo el rato. Y creo que son tan importantes unos como otros. Y Labor lanza muchos mensajes estructurales. No hay espacios para niños pequeños y para niños mayores. Hay espacios dispuestos para un tipo de tarea. Están todos los espacios abiertos. Hay un respeto. O sea, hay un respeto al material. Hay un cuidado de las tareas personales. Y aprovechar cada momento para recordar eso, es importante. Si alguien viene y dice, yo qué sé, pues como..., yo qué sé, me enfado contigo. Y tú me dices: pues feo. Y yo cojo tu trabajo y te lo rompo. Pues aprovechar ese momento. Esas cosas se dan, porque pueden hacerlas. O sea, no es que sea un entorno donde no hay violencia. Claro que hay violencia. Vivimos en un contexto violento. Pero recordar todo el rato que nuestra tarea es proteger tu trabajo, asegurarnos de que no te haces daño y no haces daño. Todo eso es lo que va haciendo que las personas comprendan que este es un lugar donde pueden ser, pero deben ser en convivencia con otras personas (E5B, p. 37).

5.4. Comunidad-Ciudad y proyecto educativo

En este apartado abordamos la relación que tiene el proyecto educativo con la comunidad-ciudad. Indagaremos en la ciudad, desde las características del municipio de Leioa hasta las singularidades del propio Edificio Iturriondo. En cuanto a la comunidad, centraremos la mirada en la propia comunidad interna del proyecto educativa y también desde un enfoque municipal, teniendo en cuenta que nuestro objeto de estudio pretende presentar alternativas al modelo escolar e impulsar el aprendizaje de la infancia mediante la interacción con la comunidad y el uso de los recursos que ofrece la ciudad.

Por ello, hemos dividido este apartado en tres subapartados: (1) el edificio de la calle Iturriondo y la interacción con sus vecinos, (2) la utilización del espacio en el municipio de Leioa y (3) la participación en las iniciativas comunitarias. Primero, profundizamos en las relaciones que han tejido con los vecinos del edificio en el cual se ubica el Espacios de Aprendizaje Laboragune. Después, nos adentramos en los obstáculos y fortalezas que ofrece la ciudad de Leioa a un proyecto de estas características. Finalmente, abordamos la participación e implicación en las iniciativas comunitarias.

Partimos de la premisa que la cuestión de la ciudad y de la comunidad están intrínsecamente ligadas. Trabajar con la comunidad no es solo abrir las puertas del Laboragune acercando la comunidad al espacio de aprendizaje. Trabajar con la comunidad implica salir del espacio e interaccionar con ella en la ciudad.

La ciudad no es un espacio neutro; la ciudad, más allá de su apariencia física, genera formas de vivir y habitar el territorio. La ciudad repercute en la subjetividad de las personas. David Harvey (2013) menciona que “la cuestión de qué tipo de ciudad queremos no puede divorciarse de la cuestión de qué tipo de personas queremos ser”(p.73). Pero, ¿qué oportunidades o fortalezas ofrece? ¿Cómo repercute en el proyecto educativo?

5.4.1. El edificio de la calle Iturriondo y la interacción con sus vecinos

En las entrevistas realizadas (E1; E2; E3; E4; E5; TL) cuando se refieren a la ciudad, también se refieren a las oportunidades que ofrece el edificio en el cual se desarrolla el proyecto educativo. Como ya hemos indicado, el Laboragune está ubicado en segunda planta de un edificio industrial, donde también se encuentran empresas de gremios

variados; ebanistas, un despacho de arquitectura, una escuela de danza o una tienda de telas.

El Laboragune, durante estos años, ha construido una relación fluida con sus vecinos. Estos conocen el proyecto educativo y lo respetan. Por ejemplo, una de las empresas tiene una ebanistería. En el apartado anterior hemos mencionado que, cuando alguna niña o niño ha estado trabajando la madera, han permitido que utilicen sus herramientas, que pregunten o simplemente que se acerque a pedir material. Otras veces, en cambio, simplemente los niños salen del espacio y se cuelan en diferentes plantas (E2):

Pues mira para mí es importante el lugar, dónde está Laboragune. Primero, está en un edificio industrial, que aparentemente podría tener muchas trabas, pero para mí tiene sus ventajas y su belleza. Nuestros vecinos de enfrente, cómo se dice, son reparadores. Tienen una ebanistería y bueno personas maravillosas y generosas. Porque han puesto al alcance de los niños todas sus herramientas y sus conocimientos. Permiten que los niños se cuelen cuando hagan algún trabajo de madera, pues vayan a pedir materiales o algún consejo, lo que sea.

Luego tenemos otros vecinos que hacen cosas muy diferentes, tienen una tienda de telas, arriba hay unos arquitectos, en el último piso hay una escuela de danza y tenemos la gran ventaja de que nos conocen, conocen el proyecto, lo respetan y sobre todo lo cuidan. Nos sentimos cuidados y es maravilloso escuchar que les encanta que los niños estén por aquí. Que nos pregunten qué hacemos, cómo lo hacemos o que vean que un niño se ha ido arriba y vengán a avisarnos; “Hay un niño la cuarta planta o en la quinta”. Que vengán a avisarnos es un puntazo (E2, p.3).

El hecho de tratarse de un edificio industrial podría suponer en principio un hándicap, pero la relación construida con sus vecinos, al tener las puertas del proyecto abiertas en todas las direcciones, ha posibilitado un arco de oportunidades. Sin embargo, uno de los vecinos entrevistados cree que el propio edificio puede resultar una debilidad para el proyecto:

...pues igual este edificio no está adaptado para las necesidades de unos chavales que necesitan pues igual tener un acceso más directo pues a los árboles o a no sé, a un espacio en el que puedan... entonces este edificio es un poco como constreñido, y a veces se les notaba, cuando igual les sacaban pues vamos a lo que sea, da igual, pues formales sí, o

sea, te bajaban armando barullo, pero luego al cruzar la carretera y eso se veía que iban organizados, pero iban con unas ganas de miedo. Igual les podía faltar ese escape del edificio (E6, p. 4).

Los vecinos del edificio han puesto al alcance de las niñas y niños los conocimientos requeridos por estos o bien han intentado responder a sus necesidades. Además, en este sentido cabe rescatar la idea de que vivimos en una sociedad cada vez más líquida (Bauman, 2002; 2003), que no está acostumbrada a que personas menores de edad rompan la monotonía de sus centros de trabajo y que, a su vez, las personas adultas en su trabajo atiendan las necesidades de las personas más pequeñas. De esta forma, además, el personal del edificio conoce otro modelo educativo diferente al hegemónico. Recopilamos diferentes fragmentos en los que uno de los vecinos nos relata su experiencia y cómo se ha ido tejiendo la relación:

Bueno, el contacto ha sido directamente con ellos, pues ya cuando se estaban instalando, pues como vecinos que éramos nos veíamos continuamente y enseguida pues trabajamos relación (...) Claro, los chavales enseguida asoman la cabeza, y miran y tal, y luego también cuando se estaban instalando pues igual nos pedían alguna herramienta, alguna cosa, pues siempre había ese contacto (...)pues alguno de ellos enseguida empezó a... le gustaba este mundillo de un taller de herramientas, de cosas, y enseguida empezaron... uno sobre todo, pues a venir a hacer cositas y así, y luego pues fueron viniendo otros, acompañados por los monitores (...) este en concreto le interesaba mucho todo lo que eran cosas metálicas, estaba aprendiendo además a hacer cosas como de la fragua y así. Entonces pues las primeras cosas que vino a hacer yo creo que eran relacionadas con eso, con la forja y hacía mangos para... algún cuchillo que había hecho y cosas así. (...)igual no todos los días, pero sí todas las semanas, pues para alguna cosita solían pasarse por aquí (E6, p. 4).

Al fin y al cabo, las peculiaridades del edificio en el que se ha ubicado el Laboragune, poco usual en los proyectos de educación alternativa, han permitido articular las demandas mediante los recursos que ofrece el edificio, generando una relación fluida con sus vecinos. Esto contrasta con un mundo cada vez más fragmentado (Bauman, 2003, 2007), en el cual la división espacial, en el término estricto, se ha convertido en una

división real que afecta a las relaciones sociales. Dicho de otra manera, los cambios que se han suscitado en las últimas décadas (Delgado, 2003; Hiernaux, y González, 2014; Vidal, 2015; Blanco y Apaolaza, 2016; García-Hernández et al., 2017) también tienen consecuencias en las relaciones sociales que se generan a nuestro alrededor. Quizás antes resultase común, dentro de un bloque de viviendas, tener una relación fluida con sus vecinos, solicitarle sal u otros favores. Hoy, en cambio, la división del espacio físico determina mucho más el entorno relacional, fortaleciendo el ámbito privado en detrimento del comunitario.

Hasta ahora, hemos observado cómo el Laboragune ha conseguido generar grietas y romper ciertas inercias globales, en lo que a las relaciones sociales dentro del edificio de la Calle Iturriondo se refiere. Sería interesante, en futuros estudios, contrastar las relaciones que han generado con sus vecinos otros proyectos de educación alternativa, aun siendo diferentes las peculiaridades o el lugar donde están ubicados.

5.4.2. La utilización del espacio en el municipio de Leioa

A lo largo de la investigación hemos visto que las personas participantes hablan de la ciudad en el sentido literal de la palabra, esto es, para referirse al espacio físico del municipio de Leioa. La ciudad con su red de carreteras, comercios, parques, zonas verdes, barrios o recursos municipales. En este sentido, remarcan que las zonas verdes con las que todavía cuenta Leioa presentan oportunidades. Aunque esta característica de la ciudad también la observan como un obstáculo, esto no resulta contradictorio. Las personas entrevistadas creen que las numerables zonas verdes con las que cuenta Leioa todavía son una oportunidad, pero entienden, a su vez, que al estar alejadas de los grandes núcleos urbanos también constituye un obstáculo (E2; E3):

Es verdad que en Leioa contamos con muchas zonas de espacios verdes pero bueno por ejemplo una de nuestras mayores dificultades, aunque el lugar donde trabajamos nos parece un sitio privilegiado, para mantener todo este estos vínculos con el resto de la comunidad y esta mezcla entre lo urbano y lo verde, como zonas verdes no como el campo. Es verdad que el hecho de estar en una segunda planta y tener que cruzar la carretera para ir a un parque, pues a los niños les resta mucha autonomía. Y esa es una traba en nuestro proyecto que el niño depende de un adulto para acompañarle a una zona verde (E2, p.6).

En este sentido, las entrevistas realizadas apuntan a que Leioa todavía cuenta con zonas verdes (E2). La puntilla del todavía muestra esa inercia que no solo se está dando en este municipio y en la comarca de Uribe Kosta²⁷. El continuo desarrollo urbano de las poblaciones, la especulación inmobiliaria salvaje, ha provocado que el suelo rural se reconvierta continuamente en suelo urbanizable. También ha alejado las zonas verdes de los núcleos urbanos, reduciéndolos considerablemente o cambiando la percepción de lo de entendemos por zonas verdes. El municipio de Leioa, como veíamos en un apartado anterior, rural en su origen, con la llegada de la industrialización modernizante ha ido cambiando progresivamente. Tras la reconversión industrial se regeneró, su proximidad al gran flujo financiero y la apuesta por el sector servicios ha tenido una gran influencia, muestra de ello son las grandes infraestructuras comerciales construidas.

Una de las personas entrevistadas (E3) habla de la organización urbanística de Leioa. Cree que el modelo es extrapolable a cualquier municipio. La organización de la ciudad es poco amable para los niños, incluso para los adultos también. El desarrollismo incesante y las políticas de hormigón están llevando a que las zonas verdes cada vez sean más escasas, propiciado por los planes urbanísticos. En este caso, mediante el Plan Territorial Parcial de Bilbao Metropolitana (Gamarra, 2012).

...como está organizada urbanísticamente la ciudad o el pueblo de Leioa. Te hablo de Leioa, pero puedo hablarte de cualquier otro pueblo porque son todos similares. Como lo veo de cara hacer una ciudad amable para los niños y bueno y para los adultos. Yo le pongo una nota baja. Porque ahora estamos aquí una entrevista, en un 4º piso con vistas a un solar con un aparcamiento lleno de coches, en solares como desaprovechados, feos y llenos de cemento, y mucha industria. Bueno la industria tiene que estar.

Me parece la ciudad en general me parece poco amable para los niños. Zonas verdes son escasas. Cada vez hay más cemento, los columpios es una cosa que yo no esté muy a favor. Prefiero una zona de parque verde con árboles, donde los niños pueden jugar mucho más.

27 Comarca compuesta por los municipios de: Lemoiz, Gorliz, Plentzia, Urduliz, Sopela, Berango, Getxo, Leioa y Erandio.

Como el parque de Pinosolo que vamos ahí algunos días. Está mucho mejor por ejemplo la zona donde estamos aquí en Iturriondo.

Ya te digo repito que yo creo que es algo generalizado en todos los planes urbanísticos de toda la zona. Añadiría a todo el país, me parece que no está pensado en ese sentido (E3, p.6).

Ahora bien, creemos necesario definir qué se entiende por zonas verdes y cuál es la percepción que se tiene al respecto: ¿zonas verdes entendidas como espacios naturales diseñados o manipulados por las personas para su recreación?, ¿zonas verdes entendidas como espacios naturales vírgenes no manipulados o prácticamente no manipulados por las personas? En las entrevistas realizadas hablan de zonas verdes y parques conjuntamente, refiriéndose a la zona de Pinosolo²⁸.

La percepción social de las zonas verdes puede que esté unida con la reflexión que realizábamos en el tercer capítulo del marco teórico, en el que abordamos la especialidad de las ciudades. Comentábamos que el desarrollismo incesante ha reducido y alejado las zonas verdes de la ciudad y, como consecuencia de ello, el contacto de las personas de menor edad con la naturaleza ha disminuido. Por lo tanto, ello no solo afecta a la infancia, sino también al imaginario colectivo de aquellas personas que viven en centros urbanos alejados de la naturaleza o zonas rurales. Las zonas que mencionan tienen más en común con espacios diseñados, acomodados o manipulados para su recreación.

Las ciudades también están compuestas por otros espacios diseñados para la recreación, el ocio o el juego. Muestra de ellos son los parques, los campos de fútbol o las pistas de patinaje, entre otros espacios. Las personas entrevistadas se refieren a los parques como una de las fortalezas que ofrece el municipio de Leioa. Estos espacios en muchos casos se asocian a las personas de menor edad. Cabe mencionar que, en las sesiones de observación (OB) realizadas durante el periodo de mayo a junio del 2018, solían asistir una vez por semana a la pista de Skate de Pinosolo. Aun así, es interesante la idea que nos

28 Para más información www.leioa.net

ofrece una de las personas fundadoras del Laboragune, que desde un punto de vista teórico critica la construcción de los parques en general:

Los parques de los niños, las plazas de los niños vamos a decir así. Yo lo he contado hace poco en educación social, los parques cómo están pensados. Hay un concepto que se llama ahora, no me sale el nombre, de la arquitectura carcelaria: la panóptica. Tú coges un parque de niños y es la panóptica a la inversa. Pero no deja de estar ese concepto, tiene ese centro de juegos, ahí puesto a la vista de todos, esa torre de control en el concepto de Barth y todo alrededor son como cafeterías y tal. Yo sé que donde los adultos pueden estar y una la petición en ese proceso de análisis de una niña fue podéis dar la vuelta a los bancos. A mí me parece una propuesta política pero radical. Mi infancia solo os pido que des la vuelta, que en vez de los bancos están mirando para dentro qué es para que nos controlen, mientras que se supone que nos dejáis. No darle la vuelta, no dar otra vuelta, estaros de espaldas, dejarnos en paz hacer. Yo creo que eso es una metáfora maravillosa de lo que pasa los espacios públicos. En este caso sobre todo para la infancia. Cuando están pensados para el control y además tienen vallas. Vale no puedes llevar eso al extremo de la obsesión, pero están pensados para el control, para que los tengamos controlados, para que los tengamos bajo la vista y a mí esa propuesta de la niña es que me parece una propuesta política en todos sus sentidos. Decir dejarnos en paz, darnos un poco de autonomía, de intimidad de nuestro espacio. Esas otras pegadas que casi todo está así construido, está construido desde la visión adulta (E4, p.10).

En este párrafo se mencionan dos ideas que hemos repetido en el marco teórico. La construcción de los espacios urbanos se hace a espaldas a las niñas y niños desde la visión adulta (Tonucci, 1996), y las geometrías del poder (Massey, 2013) repercuten en este caso en las personas más pequeñas. No se tiene en cuenta la visión de las personas más pequeñas en los espacios de recreación, que en principio están direccionados a ellas, interfiriendo en su autonomía.

Otro de los espacios utilizados por las personas que participan en el Laboragune es la biblioteca municipal. Desde este proyecto, se entiende como una oportunidad la utilización de los recursos que ofrece a la ciudadanía en general, y a la infancia en particular. Servicio que no es común que sea utilizado por personas de menor edad en horario escolar, pero que, con el transcurso del tiempo, lo que en un principio era

anómalo, se ha convertido en algo normalizado. Nuevamente se establece relación con agentes ajenos al proyecto. En este caso, con el personal profesional de la Biblioteca municipal de Leioa, reconfigurando la cotidianidad de estos y estableciendo otras pautas de uso, anómalas hasta entonces. Además, de este modo se empodera a las personas más pequeñas haciéndoles partícipes de la utilización de un servicio municipal, que por norma general solo se utiliza entre adultos. También se aprenden códigos de comportamiento en diferentes espacios y contextos:

Es completamente inédito. No suele haber gente de esa edad. De hecho, aprovecha la gente mayor para venir a los puestos de ordenador aquí porque están libres. Esto a la mañana suele ser más que nada trabajo interno, el trabajo infantil en la mañana suele ser trabajo... pues sí, sí, llama la atención. Pero bueno, luego ellos también se presentaron y nos comentaron toda la historia y así también, como venían pues a conocer un poco la biblio, también nos preguntaron por el conocimiento de ella, o sea, por la organización y por todo esto, o sea, no es que vinieran y estuvieran allí de repente, no, o sea, también se presentaron y oye, que venimos de Laboragune y tal, y venimos de estar un poquito aquí por la mañana tal y cual (E7, p. 3).

Sin embargo, una de las personas entrevistadas (E4) critica aquellos espacios públicos con uso definido, como es el caso de las bibliotecas municipales. Cree que estos espacios forman parte del viejo modelo y se tienen que redefinir. Critica que el número de personas que hace uso de estos servicios es mínimo, quitando en época de exámenes y entiende que ese no debería de ser la función de la biblioteca. “Los espacios públicos están reglados desde una visión utilitarista. No en el término de personas, sino de uso de mercancía” (p. 9). Añade que, al ser espacios tan normalizados y reglados para la infancia, estos los perciben de manera amenazante, y no controlan los códigos que se manejan. Por lo tanto, las niñas y niños por norma general no ocupan esos espacios de una forma natural. Esto supone una barrera extrapolable a los recursos públicos que ofrecen otros municipios.

Las personas de menor edad acuden normalmente a estos espacios acompañados de personas adultas por diferentes razones. No es común, y está mal visto, que niños y niñas deambulen por la ciudad a solas. Además, las niñas y niños del Laboragune, al tratarse de niños que no acuden centros educativos homologados, esto les puede acarrear problemas legales. Tampoco es frecuente que niñas y niños en horario escolar rompan la rutina

reapropiándose de los espacios que ofrece la ciudad. Por lo tanto, esto resta autonomía a las personas más pequeñas y supone otro obstáculo.

La construcción de la ciudad en términos adultos no es algo que afecte meramente a la infancia en términos espaciales o de utilización. Esto también genera que la articulación de los recursos y las demandas se desarrollen en términos adultos, lo cual supone otro hándicap para la infancia y su relación con los recursos que ofrece la ciudad en su conjunto. En el Laboragune son conscientes de ello, de hecho, las niñas y niños que acuden al Laboragune, no siempre acuden acompañados de un familiar. Una vez que entran al espacio físico, el Laboragune es el responsable legal de esas personas. Relatan (E5A) como un día tres adolescentes salieron a la calle, se encontraron con la policía municipal, se pusieron nerviosas y volvieron al Laboragune:

Entonces ellos quieren salir a la calle, por ejemplo, y nosotros les dejamos. Pero, resulta que un día tres de ellos se encuentran con los municipales, y entonces les da un poco de agobio y vienen al Labor corriendo. Y entonces yo digo, es que igual este tema habría que consultarlo (p. 48).

Tras este suceso, el Laboragune se asesora para saber si un menor puede transitar por la calle sin compañía adulta y la contestación es negativa. Entonces llamaron al seguro a ver si cubría este tipo de situaciones recibiendo una autorización firmada de los tutores legales del menor. En el primer caso la contestación es negativa nuevamente, y en el segundo, el seguro les comunica que no está clara la situación, en tanto que las interpretaciones que se pueden realizar al respecto son múltiples. Desde entonces el Laboragune decide que cuando transiten por la ciudad debe realizarse en compañía del personal educador.

Aun así, nos explican (E5) que son laxos al respecto. Es decir, que, con las personas mayores de 14 años, cuando quieren acudir a la calle porque tienen un interés o una necesidad determinada, no siempre van acompañadas. En el caso de las personas más pequeñas, siempre van acompañadas del personal educador. Aunque no se detienen a explicarlo, esto requiere organizarse internamente y valorar las posibilidades reales que existen, porque puede suceder que en un mismo día sean varias las demandas de acudir a diferentes espacios.

Las personas educandas del Laboragune (TL) nos lo relatan de la siguiente manera:

- TL2: Es que el problema es que, o sea, usábamos esos espacios y no había igual muchos, porque no tenemos muchos, porque como no podemos salir solos y entonces salimos con gente, como que tenía que haber grupo para poder ir a la liburutegi o al skatepark. Entonces no era como que: "yo me voy a no sé dónde" tampoco.

- TL5: Un grupo de tres o cuatro personas, un acompañante e íbamos.

- M: O sea, necesitabais ir acompañados.

- TL2: Claro, como hay tanta gente y no hay tantos acompañantes (p. 62).

Anteriormente comentábamos que la ciudad está construida en términos adultos, y cómo esto supone un obstáculo en el desarrollo de la infancia y su autonomía. La red de carreteras o el desarrollo del sistema de comunicaciones, en general, es clave en un sistema donde el espacio ha sido absorbido por el tiempo. En un sistema donde los ritmos de vida son vertiginosos y la reducción del tiempo se torna imprescindible para la reproducción y acumulación, disminuyendo los costes o tiempo de flujo de capital (Harvey, 2008; 2014).

El municipio de Leioa no es una excepción y su ubicación lo acentúa. Una autovía soterrada cruza por el medio del municipio, uniendo los demás pueblos de la comarca de Uribe Kosta con la capital Vizcaína. Además, los colapsos en este vial son frecuentes y el tránsito de coche es constante. A esto se une que, en este municipio, está situado el Campus de la Universidad del País Vasco y grandes infraestructuras comerciales.

El ebanista que trabaja en el mismo pabellón donde se ubica el Laboragune (E6) nos menciona que el tránsito es demasiado alto, "Leioa dentro de lo que cabe pues tiene sus sitios, pero hay demasiados coches" (p. 4), y esto puede resultar un obstáculo. En la misma línea se pronuncia el bibliotecario (E7), aunque a su vez se muestra optimista, ante el cambio de sensibilidad social que observa. También menciona, de forma positiva, que se va a peatonalizar un vial clave en el municipio, como la calle Sabino Arana:

arquitectónicos, urbanísticos también podría haberlos, porque el tema de los recorridos estos, hay un montón de... hay una vía tocha, que es la Avanzada mismo que está ahí en medio de esto, pero luego en general, aunque yo creo que esa sensibilidad está cambiando, en general las ciudades y los entornos urbanos, se han pensado más en el transporte por coche, o sea, en automóvil y así. Entonces en vez de haber pensado más

en sitios de estar tranquilo... ahora por ejemplo se va a peatonalizar Sabino Arana. Luego también se va a hacer allí donde el polideportivo y todo eso se va a hacer también como una plaza, esas cosas igual están cambiando la sensibilidad, pero hasta ahora sí que ha sido... entonces dices, no es lo mismo antes, que eran caminos casi que eran de barro, de piedrillas, no sé qué, y que podía estar jugando por ahí tranquilamente, que dejar sueltos a los chavales ahora cuando tienes un camino al lado. Dices, joe, pues tienes que andar un poco más atento. Pero bueno, no sé, yo me acuerdo que eso, con el tema de esto de lo de la Ciudad de los Niños y así, no sé si era de (...) que lo había recogido en alguna parte, que comentaban eso, que para educar a.... o sea, para educar a alguien no solo hace falta ...el entorno muy cercano sino la tribu entera. Entonces a veces el tema es ese, que igual hay gente que no lo comprende, pero bueno, eso igual también entra en la educación (E7, p. 6).

El Laboragune no se resigna, aun siendo conscientes de los límites y obstáculos de la ciudad, intenta resignificar y hackear²⁹ la ciudad constantemente mediante su praxis educativa. Resignifica las relaciones entre los diferentes agentes de la ciudad cuando personas de menor edad acuden a los comercios o a la biblioteca rompiendo la monotonía de la ciudad. Hackean la ciudad cuando se les antoja ir a sacar fotos a una casa abandonada o cuando las personas más pequeñas también se apropian de los espacios dándoles otros usos (E4). La misma persona (E3) que nos hablaba de los límites de la ciudad, también ofrece su visión sobre las oportunidades que ofrece y las que podría ofrecer una ciudad donde la presencia de la infancia fuera mayor:

las personas que componemos el Labor muchas veces nos surgen necesidades materiales y nos acercamos a tiendas a media mañana. Vamos a la frutería, vamos a una papelería, vamos a un chino, vamos a la ekodenda, mercería porque necesita tela. Entonces van los niños compran y compran, van acompañados de algún adulto, pero ellos son los que hacen

29 Según la RAE “acceder sin autorización a computadoras, redes o sistemas informáticos, o a sus datos”. Pero en este caso se refieren, al origen del término, que hace referencia a alterar los fines para otorgarle otras funciones. Fuente: periódico [La Nacion](#).

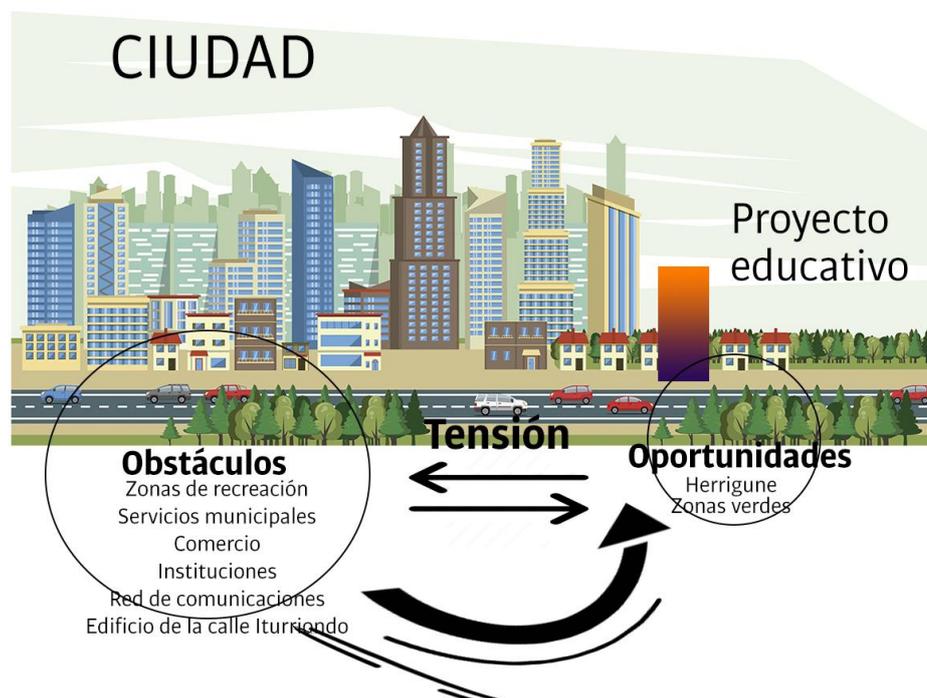
y deshacen. Es algo que a los niños les aportan mucho y a la comunidad y los que es al pueblo también.

Yo me imagino una ciudad llena de niños no de niños, sino que los niños que deba salir a la calle dentro de su quehacer diario necesita algo de la ciudad y ver y ver esa ciudad donde también por las mañanas puedes ver niños que hacen sus tareas, me parecería algo extraordinario (p. 5).

La tensión es constante, entre los obstáculos y fortalezas-resistencias que generan la ciudad para este proyecto de educación alternativa. La ciudad posmoderna muestra sus límites espaciales para el desarrollo de un proyecto que pretende encauzar las demandas o intereses de la infancia habitando el territorio. A su vez, resignifican aquellos espacios que en un principio responde a lógicas adultas, convirtiendo los defectos en virtudes.

Es decir, la ordenación urbana de la ciudad con su red de carreteras, zonas recreación o servicios municipales, que responde a las geometrías del poder desde la visión adulta, tiene múltiples desafecciones que afectan transversalmente en la infancia; trabas legales, modelo de relaciones sociales, formas de relación con los códigos de los recursos que se ofrecen desde los servicios municipales o el simple tránsito por la ciudad. Pero, el reivindicar otras formas de habitar en el territorio y convertir las proclamas en praxis, también conlleva hacer frente a los obstáculos, aun no siendo el contexto lo más apropiado, generando prácticas contra hegemónicas.

Figura 5.8. Tensión entre la ciudad y proyecto educativo



Fuente: Elaboración propia.

Esta práctica educativa desarrollada por el Laboragune, si se extrapola a otros municipios, puede que aumentase la tensión entre los intereses del capital y los de la infancia. Planteamientos como el que lleva a cabo el Laboragune entran en contradicción con las lógicas espaciales del capital, generando grietas. Tal como menciona Massey (2013), la expresión física de las ciudades es el orden impuesto por las élites de poder. A la vez, que en ella se dan resistencias y se generan grietas, la construcción de la ciudad no es lineal, sino que es dinámica, fruto de las contradicciones que se generan entre las élites y el resto.

Por todo lo dicho, nos surge la siguiente pregunta, ¿hasta qué punto los poderes fácticos pueden asumir que este tipo de propuestas se conviertan en hegemónicas, sin que vean sus intereses cuestionados? Contestando a la pregunta, pecaríamos de futurología. Aun así, es algo a tener en cuenta para futuros proyectos educativos que se desarrollen esta línea.

5.4.3. Participación en las iniciativas comunitarias

La propuesta educativa del Laboragune repercute en el municipio de diferentes formas, utilizando los recursos que ofrece la ciudad o interrelacionando con diferentes agentes. Pero no solo de forma pasiva son parte de la ciudad, en la medida que forman parte de Leioa, esta propuesta también participa de las iniciativas que se implementan en lo comunitario. Es decir, no solo es parte de la ciudad de manera pasiva utilizando sus recursos cuando las niñas y niños así lo solicitan. También impulsan o participan de aquellas iniciativas que vertebran la comunidad.

Si bien, es cierto, y lo tienen presente (E5B), que no todas las familias que participan del Laboragune, son del Municipio de Leioa, de hecho, son una minoría. Aunque, suponga un obstáculo, han trabajado junto a ellas, les han explicado en que consiste proyecto, que no es una escuela al uso, y de la importancia de tejer redes con la comunidad implicándose en los diferentes proyectos que se impulsan.

no todas las familias que vienen a Labor, de hecho, una minoría, son de Leioa. Eso ya es una disonancia en toda la historia. Pero bueno, aun así, son las familias porque se ha hablado con ellas, porque se ha trabajado, han entendido esa vinculación que buscábamos y han hecho un esfuerzo, no todas. Unas más y otras menos. Pero bueno. Y entonces han intentado participar en esos proyectos. Y han participado además como un ciudadano más de Leioa, han dado a Leioa (p. 13).

Creen que las familias han entendido la vinculación que buscan y, en general han respondido de forma positiva, participando como un ciudadano más de Leioa. Ponen el ejemplo, de un padre que ha participado en todas las iniciativas que ha podido, “han compartido con ella un montón de cosas y han aportado un montón de riqueza en la comunidad y la han cogido en la comunidad, se han colado en todo” (E5B, p. 13).

Este punto, puede que genere muchas dudas, y resulta controvertido. El hecho de que los miembros de un proyecto comunitario no sean ciudadanos de dicho municipio. Puede resultar hasta paracaidista. Si miramos a las causas que propician esta anomalía, en cierta manera ya las hemos comentado en un apartado anterior. Las personas que acuden hasta tipo de proyectos educativos a día de hoy son una minoría, aunque estén en auge. Por

otro lado, la búsqueda de espacio físico que se amolde a las necesidades del proyecto les lleva a buscar una ubicación fuera del municipio donde habitan.

Aun así, en el caso del Laboragune sus promotores han tejido durante años una relación constante con el municipio de Leioa, mediante la iniciativa Herrigune. En la relación que se ha ido tejiendo comunidad-Laboragune o Laboragune-comunidad, el trabajo conjunto y coordinado con Herrigune es fundamental, cumpliendo dos grandes funciones. Herrigune como herramienta de agitación y dinamización comunitaria, y, transversalmente, de enlace entre la comunidad y el Laboragune.

En un principio, a la hora de realizar el análisis de los datos, trabajamos con dos grandes categorías: Las iniciativas que implementa el Laboragune para la comunidad o la participación del Laboragune en las iniciativas comunitarias que se impulsan. Las entrevistas realizadas desprenden que los inputs u outputs de las iniciativas comunitarias son atravesadas por Herrigune continuamente. Los protagonistas del Laboragune a veces sitúan estas iniciativas como algo exterior y otras veces, tal vez, por la relación orgánica que mantienen sus fundadores o por que comparten instalaciones, asumen propias las iniciativas de Herrigune sin diferenciar los proyectos.

Las personas entrevistadas (E1; E2; E3; E4) diferencian entre el proyecto educativo -Laboragune- y el proyecto comunitario -HerriGune- pero se observa que mantienen contacto permanente, incluso llegan (E3) a no diferenciarlas explícitamente o mencionan que son “dos expresiones de la misma cosa quizá” (EA5, p. 12). Creemos que además de las razones que hemos expuesto en el párrafo anterior, estas dos iniciativas implementadas desde Solasgune, comparte objetivos estratégicos y aun siendo dos proyectos diferenciados, son partes de un todo común que se retroalimenta. Recogemos algunos relatos que dan muestra de ello:

Cuadro 5.8. Percepciones relación entre Herrigune y el Laboragune

Voz	Cita
E1	El ecotalde creo que pertenece ya a HerriGune y se quedan los jueves por la tarde y hacen proyectos relacionados con la comunidad. No sé bien como es. Pero yo sé que otros niños del laboragune desde el principio han querido ir

E2	El Laboragune como tal cuando a veces ofrece cursos de formación, más abiertos, o sea más abiertos me refiero a cualquier tipo de persona interesada, donde se puede hablar del proyecto Herrigune o del proyecto Labor. Es una forma de ayudar o de dar a conocer o de crear también nuevos lazos o redes sociales.
E3	aquí el espacio está abierto a que venga personas adultas hacer sus trabajos, su trabajo profesional, sus aficiones, a compartir lo que quieran. Los niños se pueden apuntar a aprender con alguien que quiera compartir su conocimientos en cualquier área.
E3	nosotros estamos en contacto con otras actividades que se hacen en el pueblo. Asistimos muchas veces, no suele ser en el momento de las mañanas, pero suelen ser fines de semana o por las tardes y actividades muy variadas.
E4	Pues aquí y se daban la circunstancia como te decía y ha sido fácil. Había que implicarse en las iniciativas de la comunidad también. También es verdad que el proyecto Herrigune permite también activar iniciativas, no es un proyecto solo que plantea solo iniciativas para la comunidad.
E5A	Bueno, son dos maneras... O sea, dos expresiones de la misma cosa quizá, ¿no? Puede ser.
E5B	Y converger en todo lo que hemos podido, todo va a lo mismo, porque el modelo que sociedad que teníamos...

Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, la iniciativa Herrigune ha resultado imprescindible, siendo el eje vertebrador de las relaciones entre la comunidad y Laboragune, aunque el Laboragune participa de la ciudad y de la comunidad más allá de Herrigune. Es decir, toda relación que construyen dentro del horario oficial del Laboragune, no está unido con Herrigune. Pese

a que, como venimos mencionando, la praxis filosófica de los dos proyectos comparte muchos elementos.

El personal del Laboragune participa de forma activa de las diferentes iniciativas que ha impulsado Herrigune durante todos estos años. En los apartados anteriores hemos ido desvelando algunas de esas muchas iniciativas que parten de Herrigune y en las que Laboragune participa: Ekotalde, Mercado de Objetos en Desuso, Feria del Conocimiento, Mercado en Marcha, Zientzia Kalera, Umeen Kontseilua...

Esta última, Umeen Kontseilua³⁰, en su pugna por conseguir una ciudad más amable para la infancia, en la cual estos sean sujetos protagónicos y se sienta parte de las decisiones que se toman ella, crearon el Consejo de la Infancia. Dos niñas y niños, en representación del Laboragune, participan junto a otros representantes de colegios de Leioa, en esta iniciativa que se desarrolla con el Alcalde de Leioa en el Torrez de Ondiz cada mes.

En el tercer capítulo del marco teórico describíamos el funcionamiento de los Consejos de la Infancia (Tonucci, 2009; Agud y Novella, 2016; Muñoz y Colorado, 2016). Esta iniciativa parte de la Red Internacional La Citta dei Bambini impulsado por el CNR³¹ y liderada por Francesco Tonucci. En estos momentos participan más de 100 ciudades de diferentes países de América Latina y Europa. Propuesta que posibilita e intentan convertir la ciudad en un entorno agradable y protagónico para la infancia. En este sentido, el municipio de Leioa forma parte a su vez de la Red Haurren Hirien Sarea , y de otras iniciativa que desarrollan los Consejos de la Infancia de la Red Internacional La Citta dei Bambini compuesta por otros 15 municipios vascos.

Nos parece imprescindible recoger las voces de aquellas niñas y niños que han participado en el Consejo de la Infancia y observar su percepción al respecto. Nos hablan de convivencia, reapropiación de los órganos de gobernanza, de escucha o simplemente a su edad le ponen nombre a la máxima responsable municipal.

30 Consejo de la Infancia.

31 Instituto de Psicología del Consejo Nacional de Investigaciones (CNR) de Roma.

Cuadro 5.9. Percepción sobre el Consejo de la Infancia

Persona entrevistada	Voz
CC3, p. 8	<p>es un grupo de chavales de 9 a 11 años, que se reúnen una vez al mes para ver en qué pueden ayudar o aportar al pueblo de Leioa desde su punto de vista. Además, se reúnen de vez en cuando con Mari Carmen Urbieto, la alcaldesa de Leioa.</p>
TL1, p. 18	<p>Joder, pero si es como guay porque realmente Leioa, entonces de distintos colegios y molaba el decir: "joder, estoy aquí proponiendo", al final es juntarse para proponer cambios y cosas que... En cierto modo te sientes como que no te están escuchando, entonces molaba. Y además convivías con peña, ese día se saltaba clase.</p>
TL2, p. 19	<p>A mí me parecía guay por eso, porque era como que teníamos en un espacio donde estábamos con gente que vivía una situación diferente pero que en otra cosa nos encontrábamos, porque claro, vas a un y lo que te piden es propuestas para amoldar el pueblo a una ciudadanía más pequeña. Y entonces era guay porque han tenido experiencias totalmente distintas nos encontrábamos con las mismas necesidades y aun así usábamos el pueblo de maneras muy distintas porque pues ellos tenían otros horarios u otras manías. No sé. Y entonces era como guay porque era gente de otros sitios, era totalmente diferente.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Es que, en este caso, las personas de Laboragune se relacionan con personas de otros colegios y con los órganos de gobernanza locales. No es común que se creen redes entre diferentes centros educativos, así como, es menos común que se tomen en cuenta la voz de las personas más pequeñas en las decisiones locales. Se abre la puerta de las instituciones municipales a personas totalmente invisibilizadas. Si bien, es cierto, que este órgano es meramente consultivo, siendo esta una de las críticas que hacen desde el Laboragune a esta iniciativa. “Es real que no deja de ser la consulta, ojalá que algún día sería

haga más hincapié en la realidad con un poder real de decisión y de cambio. Aun así, creo que es importante” (E2, p. 5).

Dar la voz a la infancia, en los órganos de gobierno es algo que resulta inusual, y poco común. Aun siendo, un órgano meramente consultivo (E2), no se le puede quitar trascendencia, siempre que este tipo de tipo de iniciativa no se conviertan en un escaparate de marketing político. Está por ver, si estas experiencias pioneras de empoderamiento de la infancia en los órganos de gobernanza, sirven para profundizar en la democratización radical de la ciudad.

Cabe destacar, también, que la presencia de un proyecto de educación alternativa en el Consejo de la Infancia es anómala. Normalmente, tanto en Euskal Herria como en otros países, tan solo participan estudiantes de escuelas convencionales (Tonucci, 2009; Agud y Novella, 2016; Muñoz y Colorado, 2016). En Leioa, participan niñas y niños que acuden a un proyecto de educación alternativa. Podemos decir que es un paso a valorar de forma positiva en la normalización de las experiencias de corte alternativo, por lo menos en lo que al Laboragune se refiere.

Otro de los proyectos en los que participan de manera activa es la Feria del Conocimiento. Tal como esbozamos en un apartado anterior, esta feria sirve para que personas de diferentes edades del municipio se conozcan e intercambien conocimientos. Desde 2012, cada año, durante un día, personas muy diferentes ponen sus puestos y exponen su conocimiento. Idea que se asemeja a lo expresado por diferentes autores (Mendez et al., 2014; UNIFEC, 2012; Segovia, 2017; Sánchez, 2019). Estos autores, hablan de la necesidad del acercamiento de los centros educativos al entorno urbano, generando otras formas socializar el conocimiento. En este caso, estamos hablando de una iniciativa que intenta empoderar a la población expresándoles que todas las personas, en sus diferentes franjas de edad, tenemos conocimiento y generando marcos para compartir dichos conocimientos fuera de los centros educativos.

Imagen 5.3. Información sobre Umeen Kontseilua



Fuente: Cedida por el Laboragune.

Una de las madres (E1) que lleva a su hijo al Laboragune nos cuenta como ella participo en un taller scracht que organizaron niñas y niños. Después, de ese taller ella decidió exponer en la feria los conocimientos que había adquirido. También nos relata la experiencia personal de su hijo y como esta iniciativa ha valido para que la gente conozca el proyecto educativo del Laboragune:

Luego también por ejemplo he visto también en esta feria del conocimiento a mucha gente, del pueblo, que igual tampoco conoce la vida diaria del Laboragune, pero van y habla con nosotros. Allí conocimos a un niño que le gustaba la cetrería, que va a un colegio normal, pero que vive en Leioa, pero se acercó y como mi hijo también le gusta la cetrería luego nos cambiamos los teléfonos. No son de la misma edad, pero a veces han quedado. Hay mucho intercambio, hay intercambio de conocimiento y hay intercambio de vida, experiencias, de conocer el pueblo (p. 6).

Imagen 5.4. Feria del conocimiento 2016



Fuente: Cedida por el Laboragune.

El hijo de la persona entrevistada también participa del Ekotalde. Es un grupo conformado por jóvenes, no solo del Laboragune, que con el objetivo de impulsar la conciencia medioambiental se reúnen los jueves a tarde. No solo participan personas de Laboragune, y entre las iniciativas que han impulsado está el Mercado de Objetos en desuso. Aparte del Ekotalde, los jueves a la tarde, se acerca gente de todo el pueblo a

socializar el conocimiento. Es otra de las iniciativas de Herrigune, Ekintzaitailerra. Punto de encuentro de diferentes talleres.

Esta persona (CC, E1) que cuenta con 17 años, siendo una de las personas más mayores del Espacio de Aprendizaje, ha participado en una infinidad de proyectos e iniciativas que le han servido para ponerse en contacto con personas de diferentes edades intercambiando conocimiento. Se han impartido talleres de cetrería, escalada, talleres para trabajar el cuero...

Herrigune sirve para impulsar iniciativas, talleres que parten de las necesidades de la comunidad, ofrecer diversos conocimientos o servir de punto de reunión para personas que comparten aficiones. El Laboragune siendo participe de ello, muchas veces responde a las necesidades que les han surgido a las personas más pequeñas mediante las herramientas que ofrece Herrigune. Estas iniciativas en su mayoría se realizan fuera del horario lectivo. La comunidad de Laboragune ha sido participe activo de estas iniciativas.

Durante el transcurso de esta investigación hemos ido recogiendo datos de diferentes voces (E3; E4; E5; TL) que dan cuenta de ello. Hemos hablado, sobre el Mercado en marcha y la relación con el comercio local. Acabamos de hablar nuevamente, de la Feria del Conocimiento, el Mercado de Objetos en Desuso, o del Umeen Kontseilua. También hablamos en el apartado anterior, de Zientzia Kalera y las visitas a la Universidad o de los diferentes talleres que se han organizado desde Herrigune.

El propio proyecto educativo también permite que se impulsen otro tipo de relaciones con la comunidad. La perspectiva comunitaria insertada al proyecto educativo fomenta que se generen continuamente otro tipo de relaciones con agentes diversos de la comunidad de forma natural. La relación que han establecido con los vecinos del edificio o los comerciantes es muestra de ello. Una de las personas educadoras (E2) nos comentaba que la vida en el Labor cada día es muy diferente y cada día te depara nuevos retos.

Mediante los talleres de fotografía han conocido diferentes espacios de Leioa (OB), incluso de Bilbao. Una educadora nos cuenta que “no solo son quedamos en Leioa, también a veces hemos ido a Bilbao a ver un museo o una exposición de la ciencia, temas así” (E2. p. 5). Una vez acudieron, a Bilbao, concretamente a la zona de Zorrozaurre, a

sacar fotografías y terminaron visitando el espacio de ZAPW (Zorrotzaurre Art Work in Progress). En el ZAPW, entre otras expresiones artísticas, existe una zona para el teatro. Si bien su intención era sacar fotos, al final conocieron el espacio del ZAPW (CC4).

pues un día nos dio por sacar todo para ir a Zorrozaure, que es una zona de Bilbao, que es como una isla, que está separada ría de Bilbao, que es como una zona industrial, con zonas bueno, lo organizamos todo para ir allí, entramos sacando fotos y terminamos visitando un teatro, que nadie sabe cómo entramos dentro del teatro, (...)explicándonos las obras que interpretaban (p. 6)

Otras de las experiencias significativas son las diferentes conferencias en las que han participada. Cuenta uno de los participantes del Laboragune (TL1) que su primera charla fue en el Parque Tecnológico de Zamudio. También han acudido dos veces a la Universidad del País Vasco. En una ocasión, para hablar sobre tarántulas, y en la otra sobre el propio Laboragune. Las dos personas dieron la conferencia tenían 11 y 14 años respectivamente. Recientemente, también dieron otra conferencia en Cáceres sobre el proyecto educativo.

- TL3: Luego también estuvo Pa. a otra charla que dimos también en la UNI.

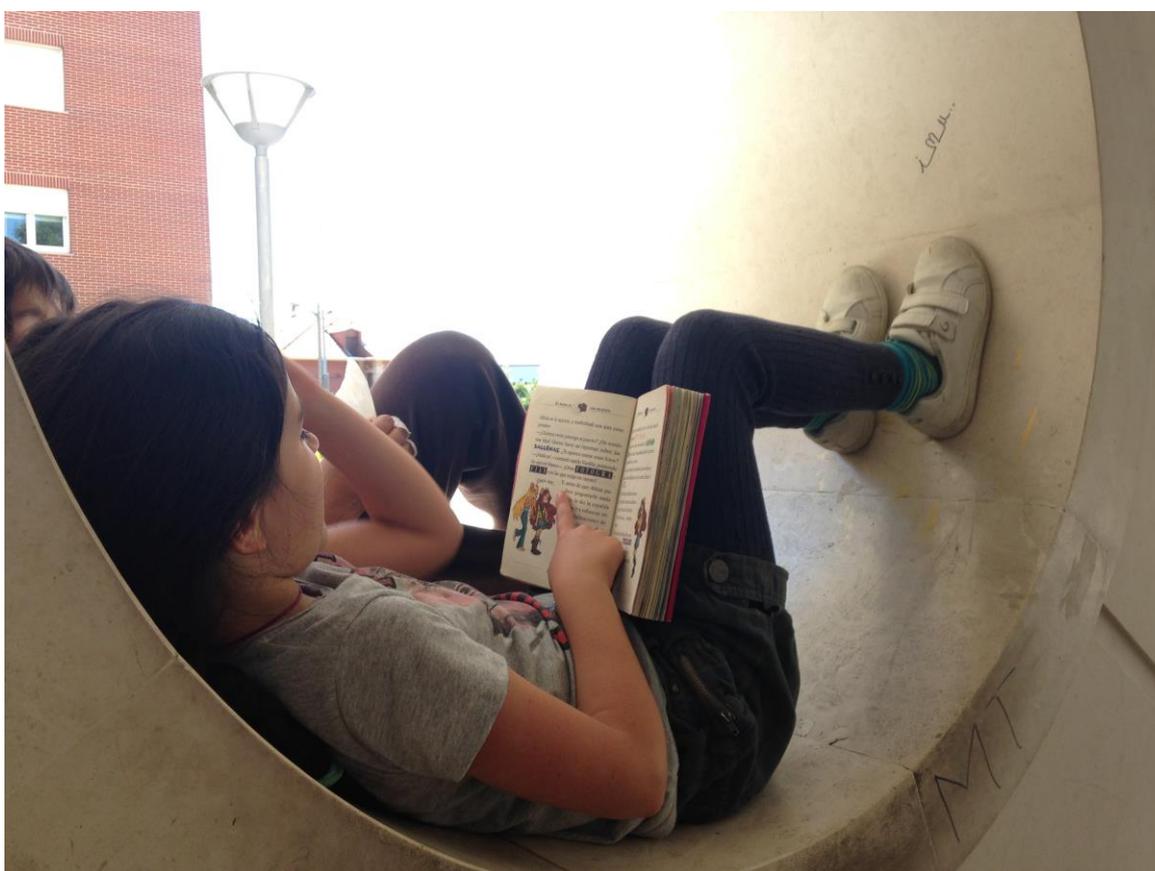
- TL1: Yo se lo estuve pasando ... Yo me acuerdo que cuando tenía 11 años, yo me acuerdo que estaba nervioso, pero no sé, como que más o menos sabía lo que tenía que decir. Pero luego, hace poco dimos una en Cáceres (p. 26).

Además de ir a Cáceres, a final de curso viajaron a Asturias y conocieron otros lugares. Pero en lo que respecta al municipio de Leioa, nos cuentan (TL) que frecuentan los comercios para realizar compras o acuden a jugar a Pinosolo (OB), al campo de fútbol u otros parques. Como hemos mencionado una y otra vez la biblioteca también es otro lugar concurrido (E4, TL, E5). Además, nos cuenta (TL) como alguna vez han realizado una especie de experimento social, haciendo del juego su propio experimento: iban por la calle a uno de ellos se le caía la cartera delante de una persona y observaban las reacciones que suscitaban en las personas. Otras veces hackeaban los espacios, y les daban otro uso inusual (E4).

- TL1: Rollo de una cartera que se le caía a alguien.

- **TL2:** Y a ver si la persona lo devolvía.
- **TL1:** Y a ver si la persona que iba detrás le daba la cartera o se la quedaba. A ver qué hacía.
- **TL2:** O esto o "perdona, se te ha caído la cartera".
- **TL1:** Y a ver si era él.
- **M:** A ver si la cogía o no.
- **TL1:** Igual decía: "oh, es mía". Era para ver (p. 61).

Imagen 5.5. Niña leyendo en un espacio de la ciudad



Fuente: Cedida por el Laboragune

Este proyecto educativo no lo solo se encarga de tejer alianzas con la comunidad exterior. Hasta el momento solo ha recogido ejemplos en la cual los son participes de los talleres-iniciativas que se impulsan desde Herrigune o las dinámicas diarias del Laboragune que les lleva a frecuentar la ciudad y entablar relación con la comunidad. La

idiosincrasia del proyecto, también, da importancia a la relación que genera entre la comunidad interna del Labor: familiares, niñas-niños y personal educador.

Por ejemplo, una de las personas entrevistadas (E3) nos cuenta que el acompañaba a diario a sus hijas al Laboragune. En aquel momento se encontraba sin trabajo, estaba estudiando un módulo de formación profesional online y el Laboragune le permitía cursar el máster desde sus instalaciones. “Porque en Labor existe la posibilidad de que los adultos vengan también a trabajar y hacer sus cosas” (Pág. 2). De hecho, esa persona, hoy en día trabaja de personal educador en el Labor. En las sesiones de observación realizadas coincidimos con un padre que asistía algunas veces a realizar su trabajo profesional. Las personas más pequeñas del Laboragune son conscientes de la idiosincrasia del espacio y se pronuncian en el mismo sentido: “gente que tiene que trabajar, igual quiere trabajar en el Labor y es un buen lugar” (CC5, p. 13). Otro día a la hora del almuerzo, encontramos (OB, 14/06/2018) a familiares comiendo junto al resto de la comunidad interna del Laboragune. Incluso, merodeaba la mascota de uno de los familiares.

De igual manera es común que las personas que acompañan a sus hijas e hijos hasta el espacio se queden un buen rato en las instalaciones del Laboragune. Por ejemplo, todos los viernes solían ir al parque de Pinosolo, y había padres y madres que pasaban parte de la mañana ahí (OB, 08/06/2018; 16/06/2018). La cohesión de la comunidad interna no solo se reduce a las horas lectivas del proyecto. A veces realizan excursiones (por ejemplo: al Arboretum de la EHU-UPV o a Barrika) o planes (por ejemplo: ir a jugar un partido de fútbol a la playa de Sopela) junto a todas las familias los fines de semana (TL, E5, E4).

Uno de los planes que recuerdan, de hecho, en la historia de vida lo mencionan (TL2), le dan gran importancia, y les parece uno de los sucesos más significativo, es un viaje que realizaron a Cantabria. Fueron a unos encuentros, que se celebran todos los años durante una semana, en los que conviven con diferentes familias que transitan por la educación alternativa. Los adolescentes del Laboragune resaltan que esa semana en el campamento fue como un comienzo de libertad. Aunque estuvieran acompañados de las familias, esa semana se sintieron sus propios responsables.

Otra de las actividades que se realizan todos los años es la fiesta de fin de curso, al que acude la comunidad interna y demás personas que durante todo el año han mantenido relación. Esta fiesta la preparan sobre todo las personas de entre 10 y 17 años. El dinero

que recaudan lo utilizan para el viaje de fin de curso, que realizan las personas de esa edad. Esta actividad también sirve para fortalecer y cohesionar la comunidad interna.

Quizás todo lo expuesto hasta el momento resulte utópico, teniendo en cuenta que diferentes autores (Bauman, 2003; De Marinis, 2011) nos hablan de los cambios constantes que ha sufrido lo comunitario y los retos a los que se enfrenta una sociedad cada vez más individualizada y distócica. La función de Herrigune como la del Laboragune, pretende cohesionar la comunidad, en un momento donde las inercias de las corrientes globales nos conducen en sentido opuesto.

Es poco común que en una sociedad cada vez más atomizada existan marcos comunitarios para el intercambio de conocimiento entre sus diferentes agentes. De la misma forma que no es habitual que existan espacios o iniciativas que impulsen y profundicen la relación entre diferentes generaciones. Incluso, cediendo poder adulto y ofreciendo marcos de decisión a las personas más pequeñas. Mas cuando los ritmos de vida y las rutinas diarias, están pensada para sostener la reproducción y acumulación de capital.

Una de las personas entrevistadas (E4) es consciente de las limitaciones a las que tiene hacer frente el proyecto educativo, pero a la vez se muestra esperanzado por las pequeñas grietas que han abierto:

creo que hay una carencia difícil, porque claro al final los niños están encerrados en las escuelas, entonces la comunidad durante el día no los quiere ver, no está acostumbrada, le chirría, le molesta, para eso están las escuelas, para que no molesten. Luego si está la excusa no pero también es para que aprenda, pero no es para que tú te vayas a tu trabajo. Nos vamos tranquilamente, nos echamos la comida con el amigo, el pote y vamos a recogerlas. Esa es la realidad, todo este sistema está montado para que el otro sistema también se sostenga, más allá de que luego tenga sus beneficios, que yo no los pongo en duda. En ese sentido yo creo que es complicado. Creo que hemos ido ganando espacio, creo que lo intentamos, creo que hemos roto algunos moldes el hecho de ir a las bibliotecas por la mañana y que el bibliotecario vea a niños por la mañana. Para el bibliotecario es una maravilla, porque normalmente las bibliotecas están vacías o hay estudiantes de universidad que van a estudiar, no van a leer y de repente una mañana va a un grupo de niños coge libros. Una cosa tan absurda como esa (p. 8).

Todo lo expuesto en estos subapartados, siguiendo la descripción de Marchioni (2004), está en interacción e interrelación constante con los cuatro elementos que componen la comunidad: territorio, población, recursos y demandas. Estos cuatro elementos han aparecido continuamente durante este apartado, demuestran la integridad comunitaria del proyecto, tanto del Laboragune como de Herrigune.

Figura 5.9. Comunidad y Laboragune, interacción



Fuente: Elaboración propia.

Tanto Herrigune como Laboragune desarrollan su proyecto en un territorio concreto, con sus singularidades e historia. Es más, la primera experiencia que desarrolla Herrigune, “Leioak altxor bat dauka, atzo eta gaur jolasteko herri bat”, está asociado al pasado y al futuro del territorio donde se desarrolla esta iniciativa. Asociado a la idiosincrasia de su población pasada, presente y futura.

Si bien es cierto, anteriormente lo hemos comentado, que las personas que participan en Laboragune, no viven en Leioa y ello puede generar cierto desarraigo y desconocimiento, por parte ellas, hacia la vida comunitaria de Leioa. Por parte, de la

población de Leioa, también se puede suscitar cierta equidistancia o desafección hacia el proyecto.

Pero ¿acaso no es Herrigune una parte de la historia reciente de Leioa? Las personas que participan del Laboragune, en su mayoría, es sus diferentes, franjas de edad, han demostrado durante estos años la implicación y compromiso hacia el municipio Han participado, han impulsado y han sido personas protagónicas en el municipio. La simbiosis con Herrigune les ha permitido aumentar y tejer lazos con la comunidad.

Han utilizado aquellos recursos que ofrece Herrigune, para abrir las puertas del proyecto, implicarse en los comunitario y ser partícipes del municipio. Canalizando sus demandas mediante Herrigune, sus vecinos del edificio de la calle Iturriondo, comercios, biblioteca o los espacios recreativos que ofrece la ciudad. Claro está, que Herrigune, ha jugado un papel determinante en las formas de habitar el territorio que adquiere el Laboragune. Aun así, en menor medida, el Laboragune, ha canalizado sus demandas en otros espacios o con otros agentes, que no siempre tienen relación con Herrigune. Incluso, en tensión permanente, aquellos obstáculos se han tornado oportunidades, en cierta manera.

5.5. Impacto del proyecto educativo: Infancia, otros agentes y comunidad.

Este último apartado lo dedicaremos a analizar el impacto que tiene este proyecto en el desarrollo educativo de la infancia, de otros agentes –familias o personal educador- y de la comunidad. Bien es cierto, que durante el transcurso de este capítulo de resultados hemos desvelado algunas de las implicaciones del proyecto educativo, en este último apartado trataremos de sintetizarlos. Para ello, hemos organizado este apartado en cuatro subapartados diferentes: 1) Implicaciones en el aprendizaje: resignificar, deconstruir y empoderar;2) corresponsabilidad educativa;3) resignificación de las responsabilidades decisorias, 4) resignificación de las relaciones con la comunidad-ciudad.

5.5.1. Implicaciones en el aprendizaje: resignificar, deconstruir y empoderar

El Laboragune centra su mirada en dejar crecer y desarrollarse a las personas más pequeñas sin presiones, sin exigencias, partiendo de sus capacidades, respetando sus singularidades, permitiendo que sean auténticas y tratadas con respeto. La praxis

educativa de este proyecto tiene como horizonte las características que hemos remarcado, convirtiendo a las personas responsables de sus procesos de aprendizaje.

Abordar esta praxis educativa desde los parámetros del Laboragune supone entender los procesos de crecimiento de las personas más pequeñas desde otra cosmovisión. Estamos hablando de un acercamiento diferenciado a las niñas y niños, siendo estos los sujetos protagónicos de su aprendizaje. Es decir, ellos y ellas marcan las pautas sobre lo que quieren aprender y cuando quieren aprender. Que no es lo mismo que amoldarse a un proyecto o a un plan secuencial determinado de conocimientos que deben adquirir. Un educador explica (JB-A) que el Laboragune ofrece diferentes oportunidades a los niños y niñas que acuden, al fin y al cabo, deben responder a sus demandas y necesidades:

alguien viene a Labor para estar, para aprender, para disfrutar, para no ser juzgado, para tener un espacio de libertad, para tener... para ser respetado, para poder experimentar, para poder ensimismarse, para poder hacerse cargo de lo que está haciendo, para poder estar con los demás, para jugar, para conquistar, para hacer trabajos, para... satisfacer lo que el cuerpo nos pide, para poder llevar a cabo proyectos, para organizarnos, para planificar... para hacer tarea, para sacar fotos, para cuidarnos, para cuidar.

Y nosotros como educadoras, nuestro trabajo o función es la de acompañar, la de escuchar, la de estar al servicio de la voluntad de cuando está haciendo el otro, de poder responder a las demandas que se nos remiten (p. 2).

En el apartado que ahondamos en el proyecto educativo del Espacio de Aprendizaje Laboragune, hemos expuestos ejemplos, por ejemplo, cuando nos narraban como aprendieron a leer o multiplicar. También, hemos evidenciado como han adquirido diferentes destrezas o conocimientos desde sus intereses y necesidades. Aun siendo estos compartidos o colectivos, de esta manera resignifican los procesos de aprendizaje.

Esté espacio educativo lanza continuamente mensajes estructurales. Como hemos visto esta experiencia educativa empodera a las personas más pequeñas, generando las condiciones para que en la medida de sus posibilidades puedan desarrollar sus disposiciones naturales. Intentan deconstruir la dependencia de las personas más pequeñas respecto a los adultos.

Cuando tú le dices a una persona que tiene certezas en lo que quiere hacer, cuando tú le dices a una persona pequeña cómo debe caminar no es que no lo necesite, no es que estás perdiendo el tiempo como adulto y ni siquiera es que vaya a aprender sólo a tu manera y que no pueda desplegar su propio programa. Es que el mensaje que le estamos lanzando todo el rato es: tú no sabes. Me necesitas para aprender. Me necesitas para saber lo que quieres aprender o lo que te interesa, o lo que... Claro, ese es un mensaje de dependencia (EA5, p. 34).

Mediante su praxis educativa el Laboragune empodera a las personas más pequeña, generando nuevas subjetividades. ¿Estas responden a lógicas neoliberales o a posibles sujetos de cambio? No son pocas las voces (Siemens, 2005; Robinson, 2006; Gardner, 2008; Pérez Gómez, 2012), que defienden la necesidad de transformar el sistema educativo para poder afrontar los retos suscitados en la era del capitalismo actual; escuelas más laxas, que generen subjetividades más creativas, con mayor capacidad de adaptación a las necesidades formativas del mundo empresarial cambiante (Carneros, 2018).

En el Laboragune, en contraposición, la creatividad o la búsqueda de saberes no se enfoca desde una perspectiva empresarial. Prima la libertad del ser humano a desarrollar su capacidades y destrezas de manera autónoma o colectiva. fuera de las lógicas del capital, de los ritmos desenfrenados a los que estamos sometidos. Partiendo de sus intereses o demandas, tanto individuales como colectivas, respetan la singularidad de las personas, sus ritmos, profundizando en otro modelo que genera subjetividades; mas autónomas, más libres, más creativas. En definitiva, futuros sujetos de cambio, mas allá de subjetividades liquidadas (Bauman, 2002, 2007).

Además, el Curriplan, el Charloteo o el Ekotalde... han impulsado diferentes dinámicas que ayudan a promover una visión crítica de la sociedad. Carneros y Murillo (2018) se expresan en el mismo sentido tras los resultados recabados en una investigación realizada a diferentes proyectos de corte alternativo:

Para la construcción de un mundo mejor, no es sólo necesario escuelas justas si no también alumnado que sea agente de cambio para conseguir eliminar las injusticias. Lo interesante de esta investigación es cómo estas escuelas alternativas consolidan la base

para alcanzar el perfil del alumnado que buscamos: fomentar el auto conocimiento y autoestima y promover el respeto por el medio y por el resto de personas. Los resultados extraídos nos muestran cómo estas escuelas han conseguido asentar las bases de un nuevo perfil (Carneros y Murillo, p. 9).

Nos parece interesante recoger la valoración de una de las familiares entrevistadas (E1) sobre el tránsito de su hijo de la escuela convencional a un espacio de educación alternativo. Nos traslada que la experiencia de su hijo por la escuela fue bastante traumática y llegó un momento en que esta se hizo insostenible hasta el punto de tener que desescolarizarle. Gracias a un pediatra que le comentó que conocía un espacio de educación alternativo se decidió a dar el paso y transitar a la educación alternativa, pasando antes del Laboragune por otro proyecto educativo.

Mi hijo siempre ha sido una persona que tenía muy claro lo que le gustaba y lo que quería hacer, el hecho de que hubiese un proyecto educativo que le permitiese que su hijo pudiese aprender lo que le interesaba le pareció muy interesante. Pensó que era un espacio que se acomodaba a las características personales de su hijo. Después de 7 años valora positivamente el paso que dio en aquel entonces.

Me parece que es de los sitios en los que entienden bien que es la diversidad, inclusión. Porque creo que intentan tratar a todos los niños de acuerdo de cómo es ese niño. Que no se asustan...Mi hijo es muy temperamental, si un día llega y de repente está enfadado, no intentan intervenir, sino que le dejan, le dejan estar. Por ejemplo, me parece muy interesante que, mi hijo en general con los adultos del Laboragune está a gusto. Eso teniendo las características de mi hijo es muy importante. Tiene confianza, yo creo. Además, ha llegado un chico joven también. Es un espacio que el que él va a gusto, incluso hoy en día, en el que vamos de distinta manera (p. 3).

El Laboragune no solo ha repercutido en su hijo, también ha tenido implicaciones personales en ella, como madre y profesora universitaria que es. Le ha ayudado a ver a su hijo de forma más relajada. Por ejemplo, el hecho de que no haya una evaluación sobre tu hijo que se amolda a los cánones de la educación reglada. Todo ello le ha revertido en la forma de contemplar a su hijo y de entender la educación como profesora. En el mismo

sentido, se pronuncia (JB-B) el profesor que se tomó un año sabático y decide conocer otra experiencia educativa, en este caso el Laboragune:

Cuadro 5.10. Implicaciones del proyecto en JB-B

Código entrevista: JB: Página	Voz
4	<p>Y al principio me pareció un disparate, pero luego, claro, cuando empecé a pensar y dije: “Ostras, yo soy profesor de las...”, ahora voy a explicar en qué he trabajado, soy profesor de la escuela pública, entonces me di cuenta de que a mí me gustaría ver... o sea, a mí me hubiese gustado antes de haber vivido esta experiencia haber visto a un profesor de la escuela pública pues fuera de su pecera, ¿no? Un poco ahí viajando a otro planeta, que es... es así, bueno, ahora se va a contar</p>
5	<p>vas trabajando, y como en todos los trabajos empiezas a ver cosas, hay cosas que te cuadran, hay cosas que no te cuadran. Te empiezas a plantear, te haces preguntas. O sea, soy súper protagonista en clase, o uf, esto que estoy haciendo, estoy tratando al niño... te empiezan a sonar la alarma, sin saber cuáles son exactamente no hay que ser ningún pedagogo, yo creo muy... o haber leído mucho porque mientras estás trabajando con los niños empiezas a ver cosas que tú haces por inercia, de haber sido profesor o de lo que has ido aprendiendo, y te surgen muchas dudas y yo estoy en crisis, estoy en una crisis.</p>
5	<p>desde esa dinámica³² de repente llegar a un sitio en el que es todo libre, como ha explicado S., al final es un espacio libre, o sea, así como suena. Entonces lo primero que haces es flipar, ¿sabes? Porque es así, o sea,</p>

	ellos están acostumbrados y ya lo tienen como normalizado, pero yo como viajero que llego a ese sitio, flipo porque no hay hora de mate, no hay hora de euskera, no hay hora de inglés, no hay hora... no hay horas de nada, vamos, de nada.
--	--

Fuente: Elaboración propia.

Además, para el personal educador, este tipo de modelos educativos conlleva repensar el modelo hegemónico sobre el que hacer educativo. Las maneras que hemos tenido de relacionarnos en la transmisión de conocimiento, las relaciones de poder que se establecen entre las personas de diferentes edades... Como educador implica abordar la educación desde otra perspectiva y deconstruir muchos constructos sociales. Una de las educadoras (E2) nos traslada que para ella supuso un cambio cualitativo impresionante, porque cada vez que acude al Laboragune debe hacer frente a nuevos retos aceptando que es muy complejo. Intentando desprenderse de la jerarquía que supone el poder adulto. Además, añade:

Es un trabajo muy complejo y puede parecer aparentar hasta muy ambicioso, porque nuestra mente es una herramienta prodigiosa que sigue aprendiendo hasta la muerte. Pero también va como más lenta porque tiene un bagaje de muchas creencias que nos pesan demasiado y entonces nos cuesta ser flexibles y ojalá pudiéramos echarnos un poco de aceite en ese engranaje, para que fuera un poco más flexible y tuviéramos una mirada lo más cariñosa y respetuosa hacia el niño, sino un poco de casi de reverencia de ellos son los maestros y les dejamos que se expresen y si tenemos esa humildad para escucharles. También te digo una cosa yo creo que tengo la humildad para escucharles, pero a veces me gustaría tener muchísimo más capacidad para poner en práctica lo que están diciendo y saber adaptar mi vida a esos cambios que ellos proponen de alguna manera (p. 7).

Las implicaciones sobre el personal educador, pero también sobre las familias o aquellas personas que han convivido con el proyecto educativo, se expresan continuamente.

Pero sobre todo también, cosas de forma de ser, de valores, de forma de ser, de formas de vivir la vida... de sus principios, de mis principios. Si he notado un cambio (...)

a mí me ha repercutido en mi relación con mi hijo. En mi forma de ser, de entender la educación, en la forma de entender la relación madre e hijo (E1, p. 5).

Asistir desde otra perspectiva a las necesidades de aprendizaje transformando el rol de las personas adultas. Proceso que no obvia que es complejo. Para ello, la formación continua ha sido imprescindible, desde su experiencia en Markina hasta los seminarios formativos que realizan hoy en día con las familias.

5.5.2. Corresponsabilidad educativa

Tal como comentábamos este espacio intenta que las personas se reapropien de los procesos de aprendizaje, pero no por ello, lo asumen de forma individualizada. Es decir, generan marcos colectivos para que desde la ayuda mutua se profundice y ponga a disposición de las personas o colectivos diferentes conocimientos.

Me decía S., si me dice una chica: “Quiero ser bióloga marina”, vale, ¿qué quieres? ¿Quieres que preparemos la selectividad para la universidad para preparar eso?, ¿quieres que traigamos un montón de peceras y montemos aquí?”, ¿qué quieres? O sea, pero sabe que, si quiere crear algo, un proyecto, va a tener el apoyo de todas las personas que haya ahí (JB-B, p. 14).

Estamos hablando de responsabilidad educativa compartida, sin aniquilar la singularidad de cada persona. Las familias, el personal educador y el entorno, son personas activas en los procesos de aprendizaje. Incluso la convivencia intergeneracional del Laboragune, convierte, a los propios educandos en sujetos protagónicos en la transmisión de conocimientos.

Es un espacio en el que una persona da igual la edad que tenga puede estar jugando una persona de 3 años con una persona de 12 años, con una persona de 18, con... O sea, no está solo con su clase, digamos. Solo ese hecho uniéndolo con el respeto que se tienen entre todos hace que para mí personalmente la diversidad en un espacio así libre se trabaje pues de maravilla (JB-B, p. 14).

Por un lado, todas las personas que son participes del Laboragune se convierten, en cierta manera, en asistentes del aprendizaje. Por otro lado, las prácticas comunitarias que

despliegan, generando marcos para compartir conocimientos, también, convierten a la comunidad en asistentes del aprendizaje. Practicando la idea disruptiva de Freire (1970; 1993), de que todas las personas somos portadoras de conocimiento.

Pues como es a demanda de los niños, a sus necesidades, lo mismo que bajar a la calle. Pues cuando ellos tienen necesidad de ir pues vamos. Y estamos ahí de repente por la mañana, cogemos libros, estamos leyendo con tranquilidad y pues ahí estamos eso, es un espacio más municipal.

Qué más, por ejemplo, a veces o este fin de semana próximo, se organizan mercados o actividades dinámica de fin de semana, acude gente de fuera y en ese sentido nos relacionamos. Algo destacable, en todo momento convivimos personas de todas las edades, desde niño de 3 años, hasta personas mayores, que ven aquí. Al Labor algunas tarde vienen personas de Leioa a hacer desde otro lugar y bueno a veces convive (E3, p. 5).

Siendo poco común que en una sociedad cada vez más líquida, fruto de la organización estructural de la modernidad industrializante, se tiende continuamente a la delegación de muchos aspectos vitales de nuestra vida: salud, cultura, educación, cuidados... Proceso que se ha acentuado en la posmodernidad (Constenla, 2004; Hernández, 2019). Responsabilizarnos desde lo comunitario de los procesos de aprendizaje, entendiendo que estos no solo corresponden a aquellos centros o personas especializadas, implica una idea disruptiva de lo común, de lo educativo o incluso de los cuidados de las personas.

Una de las educadoras (E2) reflexiona al respecto, menciona la necesidad de generar marcos sociales estables que permitan dedicar tiempo a los cuidados colectivos de las personas. Marcos que posibiliten compartir conocimientos entre diferentes, lo cual nuevamente entra en contradicción con las lógicas de reproducción y acumulación del capital. Estamos hablando poner en el centro las vidas frente al capital (Herrero, Pascual y Reyes, 2018):

cuándo queremos plantear algún cambio, nos da la sensación de que tenemos que inventar o reinventar algo y ojalá nos pudiéramos dar el tiempo para estar sencillamente tiempo, relacionarnos con el tiempo, con una escucha más profunda, en un grupo siempre heterogéneo, donde haya niñas, niños, niñas y adultos de todas las edades y pudiéramos

jugar juntos para disfrutar y para entusiasmarlos con nuestras capacidades y con el amor de la humanidad (E2, p,7).

Estamos hablando de una praxis educativa contra hegemónica. En los demás apartados hemos comentado que la visión hegemónica sobre los procesos formativos está asociados a la escuela y a un etapa-edad determinada (Cuesta, 2005; Montero, 2013). Esto implica ciertos valores, rutinas y creencias que se extienden por todos los extractos de la sociedad. En este caso, tal como nos menciona el ebanista (E6) somos mentes escolarizadas y este proyecto educativo genera otra cosmovisión del que hacer educativo, intentando deconstruir la visión delegacionista sobre el aprendizaje y otros aspectos que imperan en la sociedad.

5.5.3. Resignificación de las responsabilidades decisorias

Asociado con lo comentado hasta el momento, este modelo educativo además de que intenta respetar la idiosincrasia de las personas más pequeñas, las empodera y las hace ser conscientes de que deben tomar decisiones, partiendo de los gustos o de las necesidades de estas. Esto implica que las niñas y niños tomen decisiones, se sientan sujetos protagónicos, y sus decisiones sean respetadas.

Una de las personas que trabaja como personal educador (E3), pero que también sus hijas asisten a este espacio de aprendizaje, considera que es de vital importancia observar a las personas más pequeñas como seres responsables que son capaces de tomar decisiones. Pero a su vez, puntualiza que en cada etapa de nuestras vidas tenemos ciertas destrezas, más o menos desarrolladas. Esto afecta en la trascendencia y capacidad de tomar decisiones. Pone el ejemplo de que con 3 años una decisión importante puede ser decidir con que ropa saldrás a la calle:

Para mi es vital que mis hijas, tengo una hija de casi 13 y de 7 y medio. Para mí, yo mi vida he tomado pocas decisiones importantes. Una decisión importante puede ser con 3 años que me pongo para salir a la calle. Una las decisiones que me siento orgulloso que mis hijas han sido capaces de tomar las decisiones que eran capaces de tomar. Por supuesto no puedes cargar a un niño con decisiones que no puede tomar. Y eso les ayuda a

empoderarse de sí mismas, a habitarse y a hacerse dueñas de sus vidas. Yo noto esa diferencia hoy en día (E3, p. 4).

Este modelo educativo además de buscar que las personas se apropien de los procesos de aprendizaje sin dañar la singularidad persona, genera marcos en los cuales las niñas y niños deben tomar decisiones mas allá del propio Espacio de Aprendizaje o del ámbito privado. Participan de las iniciativas que se implementan desde Herrigune, en el ámbito social y comunitario, empoderándolas como personas y dándoles voz en espacio hasta entonces copados por las personas adultas (Tonucci, 2009; Agud y Novella, 2016; Muñoz y Colorado, 2016). La participación en el consejo de la infancia es un ejemplo de cómo se construye otra perspectiva en la relación de las personas con su entorno cercano. Espacios y órganos de decisión ocupados por las personas adultas, se abren a la participación de la infancia. En este caso son participes de los órganos de gobernanza municipal. Aprenden que existen marcos decisorios, en los cuales se pueden realizar demandas y que las perspectivas de la infancia, hasta entonces invisibilizadas, se vuelven “decisorias”.

El ayuntamiento qué es el órgano político más representativo de una comunidad a escala local y al tratarse de la institución más cercana a la población también puede ser visto de manera más real, más profunda y directa. Desde este órgano es importante que tomen conciencia que hay un grupo de niños, que toman decisiones, que reflexionan y que les interesa lo que pasa en su pueblo:

Creo también que sería importante, que el cambio real se diera en la mente los adultos. Los niños no tienen el problema, ellos son seres humanos ya formados con capacidad de pensar, de actuar de sentir y de saber mucho mejor que los adultos en muchos casos lo que quieren y lo que necesitan para estar bien. Entonces son ellos los que nos pueden orientar y no a la inversa. Creo que sería importante si lo adultos tomáramos en consideración el poder de decisión y de actuación de los niños (E2, p. 11).

Nuevamente, subyace la idea de Carneros y Murillo (2018) que, para la consolidación de transformaciones sociales, no solo basta con la construcción de espacios educativos más justos o libres para las personas educandas, hace falta poner los mimbres para que las niñas y niños también sean agentes de cambio. Creemos, que este tipo de experiencias,

empoderan, dotan de herramientas a las personas más pequeñas y construyen otra perspectiva de los órganos de gobernanza, hasta entonces asociados al poder adulto.

Las personas que han participado en el Consejo de la Infancia nos comentaban (TL), que para ellos y ellas ha sido una experiencia trascendental, el sentir que su voz en los órganos de gobernanza municipal es escuchada y pueden trasladar propuestas. Ello también, les ha permitido un acercamiento distinto a la realidad del municipio, compartiendo marcos decisorios con otras personas que provienen de la educación convencional.

No es el único marco de gobernanza del que participan, el propio Laboragune ha construido su propio sistema y en el que la voz de las personas más pequeñas es determinante. En última instancia, ellas son las responsables de tomar decisiones, generar acuerdos o encauzar los conflictos. Todo lo comentando implica extender la participación protagónica decisorias a la infancia, poco común en el mundo adulto.

Además, genera desde la infancia una cosmovisión diferente sobre la necesidad organizativa y decisoria, desde el ámbito privado hasta el público, generando agentes con derecho a decidir. En un mundo, donde los marcos de gobernanza en el mejor de los casos se diluyen en el delegacionismo de la representación legislativa y ejecutiva.

5.5.4. Resignificación de las relaciones con la comunidad-ciudad

Todo lo mencionado hasta el momento repercute transversal o directamente en la comunidad-ciudad. Se reconfiguran las relaciones con la comunidad siendo este uno de sus ejes principales para el desarrollo educativo. Ello tiene implicaciones en todos los actores implicados directa o indirectamente en el proyecto educativo.

Encima como teníamos muchas relaciones comunitarias también por el trabajo de Herrigune pues eso nos ha ayudado mucho a gestionarlas, o Y. porque quiere ir a la uni a hacer no sé qué o necesita contactar con no se sabe qué profe, o Claudio o los txikiteros, todo eso lo hemos podido gestionar muy bien (E5, p. 60).

Para la infancia se abre un abanico de oportunidades. Las relaciones que crean con su entorno son totalmente diferentes. Nuevamente son sujetos protagónicos en los espacios

en los que habitan. Aunque, estos espacios estén impregnados por la visión adulta (Tonucci, 1996; Mendez, Muntañola, Saura, 2014; UNIFEC, 2012; Segovia, 2017), los “hackean” y generan grietas en el entorno.

En la medida que ocupan los espacios y participan de lo comunitario, alteran la monotonía de la ciudad. Espacios que no suelen ser frecuentados por personas de menor edad, son utilizados y en cierta manera conquistados. Transgreden la división espacial asociada a determinadas edades, momentos o especialidades (Lefebvre, 2013; Massey, 2013; Tonucci, 2014). Por ejemplo; el uso de la biblioteca municipal en horario escolar es muestra de ello, el convertirse por un día en comerciantes a raíz de la iniciativa Mercado en Marcha o ir a sacar fotos a una casa abandonada.

Poco a poco las relaciones se van normalizando, permite que conozcan el proyecto y les parezca normal que haya unos niños que puedan estar en el parque a las 10 de la mañana o a las 11 de la mañana. Un grupo heterogéneo y que haya un educador o dos cuidando entre comillas o acompañándoles y eso va creando lazos con la comunidad también (E2, p. 4).

Aprenden a relacionarse en diversos contextos: con personas de diferentes edades u otros proyectos educativos, en órganos de gobernanza, con comerciantes o empleados/as municipales... Se construye conocimiento del mundo exterior totalmente diverso al construido hasta la fecha. Implica un cambio en la perspectiva del mundo exterior y en las formas de entender y habitar el territorio.

También se generan espacios enfocados fuera de las lógicas para el desarrollo masivo de la cultura de consumo (Lipovetsky, 2015; Molano, 2016; Tàpia, 2018). Haciendo frente a las dinámicas globales, en las cuales los espacios de recreación infantil están transitando del ámbito público a los espacios de consumo. Se ponen en valor aquellos puntos de encuentro, y la construcción compleja de la comunidad, que han cumplido una función socializadora aunque, las lógicas históricas imperantes también se han construido desde el poder adulto. En este caso se intenta alterar las lógicas de la ciudad líquida (Bauman, 2007; Girón, 2009), el aumento de los espacios de consumo o de socialización. Además apacigua una de las características principales (Giordano, 2015) de la ciudad posmoderna, desde la inocencia propositiva, aumentando la participación de la esfera pública.

Todo esto no solo repercute en la infancia, también transforma la perspectiva que las instituciones tiene sobre la opinión de las personas más pequeñas. Cuando hablamos de las instituciones hablamos de los representantes políticos hasta los empleados municipales. Los representantes tienen la obligación de escuchar la voz de las personas más pequeñas, pero los técnicos municipales son las personas encargadas de materializar técnicamente las decisiones adoptas.

Otras propuestas que se implementan desde Herrigune inciden en el mismo sentido. De hecho, nos comentaban (E5) que uno de los obstáculos que han tenido que hacer frente ha sido al trabajar con los técnicos municipales. Abrirse a otro marco de gestión de lo público, ha implicado reestructurar las funciones de los técnicos municipales.

Este es el gran reto además para los países comunitarios. Y de hecho es el debate que tenemos con los técnicos municipales que quieren otro modelo. O sea, un proyecto comunitario debe dar espacio a la individualidad, debe dar espacio a que las personas se acerquen a él desde sus intereses personales, no desde los intereses colectivos, que alguien establece, y las cosas generalmente se establecen así, entonces dicen: "No, ahora nos interesa" (E5B, p. 26).

Este proyecto altera la vida comunitaria, las relaciones que se construyen con el comercio local o los locales empresariales situados en el bloque donde estaban ubicadas las instalaciones del Laboragune. Los comerciantes asumen roles diferentes sobre su trabajo y sus funciones. Se relacionan con la infancia, aprenden que son portadores de saberes y pueden ayudar en la transmisión de conocimientos. Las personas más pequeñas aprenden los códigos de los diferentes gremios, relacionándose en contextos hasta entonces ajenos.

También, las personas de mayor edad se sienten válidas y encuentran espacios donde poder transmitir sus conocimientos. Esta etapa que al igual que la infancia suele invisibilizarse, se fortalece generándose marcos de apoyo mutuo y cuidados colectivos. Espacios para el intercambio de conocimiento, fortaleciendo las relaciones entre personas que no tendrían relación alguna entre sí. Se crea otra visión sobre el conocimiento y su transmisión, reconvirtiendo la ciudad e implicando a sus agentes.

Al trabajar con diferentes agentes, también, posibilita socializar el proyecto educativo más allá de la comunidad interna del Laboragune o de los ambientes de la educación alternativa. Permite normalizar otra práctica educativo con personas que seguramente jamás hubiesen tenido contacto con un proyecto de estas características, proceso fundamental para avanzar en la normalización educativa y social de este tipo de proyectos. Aun así, todavía les queda un largo camino en el reconocimiento social generalizado a este tipo de proyectos educativos:

veo crecer a los niños en estos ambientes y les veo felices, súper felices, con capacidad de trabajo en equipo, les veo que saben quiénes son, sabe que puede contar con su familia. Este tipo de educación consiste en vivir en comunidad en la familia, entonces niños tienen capacidad de decisión, no se impone, se escucha, que te pasa, que necesitas... a los niños les hace crecer de otra manera. Y luego veo la dificultad, es todavía un núcleo social reducido y qué no me gusta la palabra del verbo enfrentarse, pero de alguna manera nosotros estamos dentro de la sociedad y, pero me gustaría y daría pasos por normalizar esta situación. Sobre todo, que, mucha gente, porque mucho nos han oído ni hablar. Yo he hablado con muchos amigos míos y te miran con cara rara y es algo que no es que un día alguien te cuenta algo y ya lo entiendes. No esto es algo mucho más profundo, necesita su tiempo, a ser una opción donde tú puedas contarlo abiertamente y puedas ser una opción más (E3, p. 7).

CAPÍTULO VI

Conclusiones

6.1. Introducción

En este apartado ultimo, final de la tesis doctoral, nos adentraremos en las conclusiones que arroja esta investigación. Primero, abordaremos diferentes aspectos del proyecto educativo: el aprendizaje, la voz de la infancia, las relaciones con la comunidad y las formas de habitar el territorio. Después, aportaremos algunas orientaciones que nos parecen válidas tanto para el Laboragune como para otros proyectos educativos. Finalmente, nos centraremos en las limitaciones y sugerencias para futuras investigaciones.

6.2. Espacio de Aprendizaje Laboragune, transitando por la comunidad y favoreciendo el desarrollo de la infancia

Comentábamos en diferentes apartados del marco teórico que el tránsito de la modernidad industrial a la posmodernidad ha traído consigo cambios trascendentales en las formas de habitar y de relacionarnos con el territorio (Castells, 1974; Harvey, 1998, 2008; Bauman, 2007; Lefebvre, 2013; Massey, 2013; Giordano, 2015). Basta con decir que el 10% de las personas más ricas tiene el 85% del capital mundial (Sen y Kliksberg, 2007) para comprender la carencia de poder y la falta de justicia en su distribución (Carneros, 2018, p.53).

Las diferentes crisis, económica, política, social o medioambiental, han acentuado los debates y han propiciado un ambiente de eclosión social (Touraine, 2001; Laval, 2005; Bauman, 2007; Altvater, 2011; Harvey, 2014; Gárgolas, 2019). Ya sean los ciclos de protesta abierto a raíz del 15-M, la huelga feminista mundial, el resurgimiento de proyectos neofascistas, los chalecos amarillos en Francia, las movilizaciones a favor de unas pensiones dignas, las olas migratorias, el proceso catalán, las protestas contra el cambio climático o la inestabilidad que vive América Latina, entre otros, confirman esta situación. Algunas expresiones o movilizaciones las mencionábamos en el primer capítulo del marco teórico, otros acontecimientos han surgido durante el transcurso de esta tesis, lo que nos indica que el contexto de convulsión social parece que este se está acentuando

Así pues, vivimos en un periodo de inestabilidad y eclosión social que afecta y abre el debate sobre las estructuras principales del sistema mundo, en lo que a esta tesis se refiere, sobre el modelo escolar y su capacidad de hacer frente a los retos actuales.

Centrándonos en el seno del debate educativo, sin entrar en detalles exhaustivos sobre cada propuesta, perviven corrientes diferentes: (1) las que abogan por adaptar el sistema educativo a los retos actuales del capitalismo-neoliberal y (2) las que pretenden transformarlo en post del cambio social (Tonucci, 1996, 2009, 2009b; Torres, 2001, 2009; Apple, 2002; Giroux, 2005; Siemens, 2005; Gardner, 2008; Merino, 2008; Fernández y Carmona, 2009; Contreras, 2010; Robinson, 2011; Unifec, 2012; Acaso, 2013; McLaren, 2013, 2015; Carbonell, 2015).

Este planteamiento en sí no es del todo exacto, más cuando los grandes relatos revolucionarios del siglo XX se han desvanecido y la distopía alumbra el horizonte. Bien es cierto, que diversos sectores abogan por prácticas concretas que contribuyan a la transformación social y se avance hacia otro horizonte (Carbonell, 2015).

Aunque somos conscientes de que los centros educativos convencionales tienen en su ADN de creación el objetivo contrario: el control y la opresión. No obstante, creemos que, actualmente, su destrucción es más complicada que su transformación, por lo que optamos por esta segunda estrategia (al menos en un primer momento). Por tanto, la motivación de esta tesis es hallar prácticas y procesos educativos justos para poder transferirlos a las escuelas convencionales y así contribuir a la transformación de la sociedad (Carneros, 2018, p.15).

Nuestra apuesta sitúa los proyectos de educación alternativa y en concreto el Espacio de Aprendizaje Laboragune, objeto de estudio de esta tesis doctoral, en el camino hacia una sociedad más justa. Un proyecto que establece otras formas de relacionarnos, de compartir conocimientos, de habitar el territorio, que cuestiona el adultocentrismo y convierte a las personas más pequeñas en sujetos protagónicos, que promueve otras prácticas de gobernanza basadas en la horizontalidad, que respeta la singularidad de las personas y su libertad, que altera el orden de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ect.

Creemos, que estos modelos educativos, emanan diferentes fortalezas, debilidades, dudas o retos:

En lo que a las fortalezas se refiere:

- La simple propuesta educativa arroja datos innovadores sobre cómo abordar los procesos educativos, mencionado en el apartado. 5.3.2 Proyecto educativo: principios, valores y metodología.

- Además, puede que repercuta no sólo en futuros proyectos educativos alternativos, también, este tipo de prácticas pueden abrir nuevos horizontes en la educación convencional.

- La autonomía con la que gozan estos proyectos, respecto a las estructuras estatales se puede valorar positivamente, ya que esto les ha permitido desarrollar su proyecto sin injerencia de las élites político-económicas.

- La construcción de diferentes redes que, agrupa este tipo de proyectos a nivel nacional, estatal o internacional, les está otorgando mayor visibilidad y presencia en el debate educativo.

- Observamos como una fortaleza las relaciones que ha construido el Laboragune con agentes de la comunidad, instituciones e incluso con centros educativos. Ello ayuda en la normalización de este tipo de apuestas educativas, y la construcción de alianzas.

Sin embargo, nos surge la siguiente gran pregunta:

- ¿El aumento progresivo de los espacios de aprendizaje llevará a la institucionalización de los modelos de escuelas alternativos? Tal como señalan Ramírez y Ventresca (1992). ¿La institucionalización de los proyectos de educación alternativa se podría asumir como un logro social en post de la transformación o la adaptación de estos y la capacidad del sistema de asumir sus prácticas educativas para su reproducción? Creemos que es pronto para sacar conclusiones en este sentido y debemos de seguir de cerca el desarrollo de estos proyectos educativos que arrojan datos muy interesantes entre otras cosas en cuanto al desarrollo de la infancia.

En cuanto a las debilidades:

- Aumentar el arraigo local de estas experiencias educativas. En el caso del Laboragune, la mayoría de componentes del Laboragune no viven en el municipio de

Leioa, aunque han tenido la capacidad de participar en las iniciativas comunitarias como una persona más, tal como hemos mencionado en los resultados. Sería interesante que las personas que participan de la propuesta fueran del propio municipio donde ésta se desarrolla.

- La propia situación de alegalidad es un hándicap para que diferentes familias puedan optar por este tipo de proyectos educativos. Ello también, puede repercutir en que diferentes sectores sociales no puedan acceder a este tipo de propuestas. Siendo esto una de las mayores críticas que desde diferentes sectores sociales realizan a este tipo de iniciativas, catalogándolas como un modelo que no posibilita una verdadera igualdad de oportunidades e inclusión. Debate sobre el sistema educativo público, inclusivo y de equidad que los proyectos de educación alternativa deberán de afrontar.

- En Euskal Herria el debate sobre el sistema educativo se ha abierto de nuevo. Las propuestas de diferentes sindicatos, los debates en diferentes foros o publicaciones recientes son muestra de ello (LAB, 2018; STEILAS, 2019; Txapartegi y Rodriguez, 2019) Debates centrados en la segregación, el modelo lingüístico, la publicación, etc. Aunque estas propuestas educativas hayan conseguido mayor repercusión mediática, su voz no está presente en este foro de debate. Creemos que es importante hacerse un hueco y afrontar los grandes debates educativos del país. El movimiento de educación alternativa no debe estar al margen.

- Cuantitativamente, aunque este tipo de proyecto ha crecido en número, su dimensión todavía es pequeña respecto al sistema educativo convencional.

Por lo tanto, los retos a los que se enfrenta un proyecto de educación alternativa no son pequeños:

- Es necesario, seguir generando redes con agentes comunitarios, proyectos de educación alternativa, centros educativos convencionales o sectores que abogan por la transformación social de la sociedad.

- Hacer frente a la situación de diglosia lingüística, que afecta al País Vasco. En la medida que los centros educativos han sido determinantes en el proceso, no concluido, de normalización del Euskara, los proyectos educativos alternativos no deberían de estar

ausentes en este ámbito. La labor de todos los agentes educativos y sociales puede ser muy importante.

- Carbonell (2015) menciona que estas propuestas educativas no son fruto de este siglo, y tal como apuntábamos en diferentes momentos históricos han cobrado vigencia, pero también en otros periodos han caído en el ostracismo. Por lo tanto, se torna imprescindible mantener el pulso y capacidad de injerencia en el debate educativo.

A continuación, profundizaremos en algunos de los aspectos señalados o indagaremos en otros.

6.2.1. Otra forma de acercarse a la educación

En el apartado de resultados señalábamos las tres características que adquiere el aprendizaje en el Espacio de Aprendizaje Laboragune: (1) Ayudar a que las personas se responsabilicen desde su singularidad personal de los procesos de aprendizaje. (2) Generar espacios y situaciones que ayuden a profundizar en el proceso de aprendizaje compartiendo conocimientos, sin anular la singularidad personal y cuando las personas lo requieran. La educación entendida como responsabilidad compartida. (3) Ofrecer marcos para profundizar en la formación de los intereses personales o colectivos que se generan.

A simple vista, sin entrar en la praxis educativa de este proyecto, creemos que desde diferentes propuestas metodológicas educativas como por ejemplo, aprendizaje mediante centros de interés, aprendizaje mediante proyectos, comunidades de aprendizaje o el sistema amara berri entre otras, podrían asumir dichas características y también trabajan en este sentido (Guerrero, 2013; Cadena-Chala y Orcasitas-García, 2016). En el marco teórico explicábamos que no cuestionamos este tipo de apuestas educativas y diferenciábamos entre pedagogías alternativas y proyecto de educación alternativa (Carneros, 2018).

Aun así, la diferencia radica, y de ahí una de las potencialidades del proyecto educativo Laboragune, en el proceso. Creemos que el orden altera el producto, es decir, en el Laboragune se parte de los intereses colectivos o individuales de los educandos y se les

da respuesta. La figura del educando se disuelve y se convierte en un sujeto más, imprescindible, junto a otros agentes, pero no el central. Los contenidos a trabajar no están preestablecidos y “cada día es totalmente diferente” (E2, p.2).

El estudio pone en evidencia que este tipo de proyecto educativo lo que remarca es que se traspasan los límites del delegacionismo educativo transitando hacia la corresponsabilidad educativa, en un marco de mayor horizontalidad, convirtiendo a todos los agentes sujetos principales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Proceso que parte desde la singularidad de las personas más pequeñas y genera otras formas de relacionarnos con el entorno.

6.2.2. La voz de la infancia.

La voz de la infancia, su desarrollo holístico, el respecto a sus inquietudes, y necesidades es uno de los ejes principales de este proyecto educativo. En este trabajo de investigación hemos constatado cómo hablaban los niños y las niñas y cotejamos qué supone para este proyecto respetar la singularidad de las personas menores de edad y su desarrollo. Planteábamos el impacto que tiene este proyecto en la infancia, siendo una de las grandes enseñanzas que arroja esta tesis.

En un mundo construido por los adultos, que se rige desde la cosmovisión adulta de las élites económicas y masculina (Tonucci, 2014; Caluwé, 2016; Molano, 2016; Prieto y Domínguez-Serrano, 2016; Segovia, 2017; Carbonell y García, 2018), este pequeño ensaño educativo desvela que existen otras formas de acercarse a los intereses de la infancia, de darles respuesta o que ellas y ellos mismo encuentren las respuesta, creando subjetividades un poco más libres y convirtiendo a esos sujetos invisibilizados en sujetos protagónicos.

Esto no solo ocurre dentro del espacio donde se desarrolla la propuesta. Esta experiencia también cuestiona y genera marcos para ello en la ciudad. Convirtiendo la ciudad y la comunidad en otro centro de disputa, donde se tenga en cuenta la voz de la infancia. Sea este el caso del Consejo de la Infancia, otras iniciativas impulsadas por Herrigune en las que participan continuamente o en la reapropiación de espacios.

6.2.3. Interactuar con la comunidad, transitar hacia otro modelo

Una de las características principales de este proyecto educativo alternativo son las relaciones que construyen con la comunidad. Es una época en que las relaciones comunitarias se están reconfigurando cuando menos o deteriorando, en detrimento de aquellos espacios dedicados para el consumo (Bauman, 2003; De Marinis 2011; Lipovetsky, 2015; Molano, 2016; Tàpia, 2018).

Creemos que es una fortaleza del proyecto educativo, que gracias también a la relación que se ha construido con la iniciativa Herrigune les permite profundizar en lo comunitario o canalizar sus demandas mediante los recursos que ofrece la ciudad (Marchioni, 2004). Queremos resaltar la incidencia trascendental de la experiencia Herrigune en este proyecto educativo y en la vida comunitaria del municipio.

En el apartado de resultados hemos expuesto innumerables ejemplos de aquellas iniciativas en las que participan y cómo también el conocimiento comunitario se pone a disposición de la infancia, generando nuevas formas de habitar y relacionarse con el territorio. Quizás esta pequeña experiencia, sea un canto al deseo en lo que Bauman (2007) denomina comunidad ética, ante los retos que nos separa de un futuro que se muestra distópico.

Tal como mencionaba una madre (E1), el hecho de que los niños y niñas del Laboragune tengan la opción de relacionarse con la comunidad es una fortaleza. Ella menciona que es un valor que se está perdiendo, pero para las personas pequeñas del Laboragune les resulta algo normal. Un hecho que en la sociedad resulta cada vez más anómalo, y en un pueblo como Leioa, por sus características, se acentúa, para las personas que participan del Laboragune se convierte en su *modus vivendi*. Ello también, genera otro tipo de subjetividades no solo para las personas que participan del Laboragune, sino para todas aquellas personas con las que interaccionan.

Esto es un aspecto a salvaguardar del proyecto, que los educandos del Laboragune estén en contacto con la comunidad o que la comunidad acuda al Espacio de Aprendizaje. Tal como menciona E1, algo que antes estaba totalmente normalizado, que para el Laboragune lo sigue siendo, pero en la sociedad se está perdiendo.

En cierta manera, la corresponsabilidad educativa del proyecto traspasa los límites del espacio donde se desarrolla y los agentes comunitarios o familias se convierten en agentes activos de los procesos de aprendizaje. No se trata de acercar, pueda ser este el ejemplo de las Comunidades de Aprendizaje (Cadena-Chala y Orcasitas-García, 2016), la comunidad al espacio educativo, sino se trata de convertir la comunidad en su conjunto en un espacio para el intercambio de conocimiento y cuidado de las personas.

Este hecho desprende una idea muy importante, este proyecto educativo mediante su praxis está planteando otro modelo de cuidados situando la vida en el centro (Herrero, Pascual, y Reyes, 2018) frente al capital, no solo de la infancia. Puede que nos encontremos ante una de sus fortalezas y principal característica transformativa de la sociedad. Pero bien es cierto que ello también puede ser un límite en el sistema mundo actual. Es decir, plantear otro modelo de cuidados, también implica cambios en el modelo productivo y laboral, en la división sexual del trabajo o en los trabajos reproductivos. Todo ello, no está en manos de esta experiencia educativa y ahondar en la transformación social también, requiere, tejer alianza con aquellos sectores, por ejemplo, el movimiento feminista o pensionista, que reivindican otro modelo de cuidados. El siguiente ejemplo nos parece muy gráfico:

Entonces el éxito de un proyecto comunitario es que una mujer de 60 años venga una tarde y diga: "¿Esto qué es? Y me ha dicho una amiga que os diga, ¿y yo qué puedo hacer?" ¿A ti qué te gustaría hacer? "Hombre, a mí me gusta vestir a las muñecas". ¡Pues venga! Ese es el punto en el que a ese ciudadano ya es difícil que lo pierdas. Es para mí, o sea, esa es la gran clave que hemos descubierto en Herrigune, a partir de ahí, porque a partir de ahí y a partir de la muñeca... Ahora, luego las personas que tarden un mes, que tarden dos, que tarden un año o tres años. A partir de la muñeca esas personas se vuelven comunitarias. El espíritu comunitario, no sé cómo decirlo, es que enseguida enganchan, pues claro, están con otros. No están aisladas en una sala. Entonces de repente ven ahí. "¿Estos jóvenes qué hacen?" "Pues ven, te los presento, que te cuenten ellos". De repente los jóvenes: "Mira, vamos a hacer un mercado, ¿nos puedes ayudar?" "Pues claro, sí hijo", tal (E5B, p.26).

Otro factor a tener en cuenta, unido a los cuidados es que, este tipo de propuestas educativas, manejan unos horarios más reducidos que la escuela, lo que complica la conciliación laboral de las familias y les resulta un obstáculo con el que tienen que mediar.

Hoy en día la realidad laboral de muchas familias no permitiría conciliar su trabajo con este tipo de propuestas educativas. Este tipo de proyecto lo que pretende es que las familias pasen más tiempo con sus hijos e hijas. Una madre nos habla en este sentido y menciona la suerte que ha tenido ella, pero también, admite, que le ha resultado complicado en algunos momentos compaginar la vida laboral con el cuidado de su hijo (E1).

6.2.4. La ciudad espacio en disputa

Unido con lo comunitario este proyecto hace suyas las ideas de Tonucci (1996, 2009b, 2014) sobre el derecho de la infancia a la ciudad. No solo inciden en lo comunitario, también ven necesario que la ciudad se convierta en un espacio más agradable para la infancia, en la que se tengan en cuenta sus necesidades y su mirada. La ciudad entendida como un espacio en disputa y de acción colectiva:

El derecho a la ciudad continúa constituyendo un horizonte de análisis teórico y de acción política que permite asumir la ciudad como una posibilidad de creación colectiva para la realización de una vida común, no sin conflictos, pero cuyos habitantes puedan interpelar las lógicas espaciales del capitalismo (Molano, 2016, p. 6).

Creemos que otra de las ideas disruptivas de este proyecto educativo es el cuestionamiento de la ciudad. Su praxis educativa, su visión sobre la infancia, los procesos de enseñanza-aprendizaje o lo comunitario, se llevan inexorablemente a polemizar la ciudad. Ver en la ciudad un ámbito de actuación que debe ser transformado. En el apartado de discusión de resultados nos surgía la siguiente pregunta: “¿Hasta qué punto los poderes fácticos pueden asumir que este tipo de propuestas se conviertan en hegemónicas, sin que vean sus intereses cuestionados?”

Nuevamente, lo que desde nuestro punto de vista puede resultar una característica imprescindible de este proyecto, en su compromiso por la transformación, a la vez, puede encontrarse con la realidad limitante que nos imponen desde las élites de poder. Las formas físicas que asume la ciudad, en este caso el municipio de Leioa, responden a una lógicas concretas y claves en el proceso de acumulación y reproducción del capital.

Muestra de ello, es cuando mencionan el obstáculo que supone (E2; E3) la red de comunicación y carreteras que atraviesa Leioa.

Creemos que, la reapropiación y el derecho de la ciudad de aquellos sectores más vulnerables respecto a las lógicas imperantes, pasa nuevamente por la necesidad de tejer alianzas con diversos agentes del municipio: asociaciones vecinales, tercera edad, movimiento juvenil, grupos ecologistas, ect. Molano refiriéndose a Harvey señala:

El derecho a la ciudad como una posibilidad social de lucha y teoría anticapitalista, que haga del territorio urbano un escenario de construcción de alternativas de apropiación y participación política y espacial, en camino a una sociedad que supere el capitalismo (Molano, 2016, p.6).

En una de las entrevistas realizadas a uno de los promotores de Herrigune y Laboragune E5B menciona la relación que han tejido con un grupo que se denomina Leioa Trantsizioan y la necesidad de seguir trabajando conjuntamente. Esta iniciativa ciudadana que nace de la iniciativa Herrigune tiene como objetivo transformar Leioa hacia un pueblo más sostenible y desde una perspectiva comunitaria. En este caso este grupo pretendía recuperar un espacio abandonado de la ciudad e impulsar un proyecto de transición en el camino de la soberanía agro alimentaria, lo cual le parecía importante que Laboragune también estuviera presente.

6.3. Orientaciones

A continuación, teniendo en cuenta que uno de los objetivos secundarios de este proyecto era generar orientaciones para una educación transformadora en los diferentes contextos educativos, pasamos a abordar diferentes sugerencias. Hemos dividido las orientaciones en cuatro ejes: (1) Espacio de Aprendizaje Laboragune, (2) otros proyectos de educación alternativa, (3) escuela convencional y (4) el ámbito de la formación Universitaria.

Espacio de Aprendizaje Laboragune: Tras 7 años en Leioa, el Espacio de Aprendizaje Laboragune se ha trasladado a Laukiz. El aumento de personas que participan en este proyecto, quedando el espacio del edificio de la calle Iturriondo considerablemente

reducido, y la demanda existente, con familias en lista de espera, abrió el debate sobre la necesidad de buscar otra ubicación. Finalmente, decidieron trasladarse a Laukiz.

E5 entiende que el entorno es diferente, se trata de un pueblo más rural, pequeño y con menos servicios. La red comunitaria que han tejido durante años en Leioa la tienen que reconstruir nuevamente. Además, no existe una iniciativa del calado de Herrigune. Ellos y ellas son conscientes de ello:

Hombre, acabamos de llegar, también es un entorno más complicado por lo rural, al final también es verdad que aquí cada uno está más en su sitio, el pueblo es muy pequeño y no tiene grandes núcleos de gente. Hay una tienda, una. Entonces es todo como un poco más complicado, lo hemos hablado muchas veces también, de ir al ayunta, de explicarles lo que hacemos y ofrecernos a... de hecho llevamos... pues este año hemos salido en Santa Águeda, en la Korrika, el día de(...), vamos como intentando... (E5B, p.60)

En este sentido, nos parece importante, que el proyecto siga manteniendo el arraigo comunitario. que habían conseguido en el municipio de Leioa, y que el eje comunitario del proyecto siga desarrollándose. Aspecto que mencionan y que hemos podido observar que lo tienen latente. Nos parece que lo comunitario es una de las grandes fortalezas y señal de identidad de este proyecto, que no se debe perder.

Otros proyectos de educación alternativa: A falta de futuras investigaciones en otros espacios de educación alternativa, esta investigación arroja un dato muy relevante respecto a lo comunitario. Nos referimos al papel transcendental que ha jugado Herrigune, siendo, en cierta manera, el nexo entre lo comunitario y el proyecto educativo. Ello les ha ayudado a canalizar las demandas y necesidades de los educandos.

Creemos, que puede resultar muy interesante que en otros pueblos se desarrollen proyectos paralelos al educativo, que sirvan para desarrollar el eje comunitario y sean nexo con los proyectos de educación alternativa. Aun así, por un lado, somos conscientes de que, cada pueblo y cada proyecto tiene sus propias características, y no se pueden extrapolar las iniciativas. Por otro lado, debido a la precariedad la subsistencia misma del proyecto es un objetivo, lo que dificulta poder desarrollar iniciativas nuevas.

Aun así, tal como venimos mencionando, creemos que es imprescindible tejer alianzas con otros proyectos educativos, aun siendo diferente la cosmovisión respecto a la praxis educativa, y con agentes que desde diferentes ámbitos trabajan en pro de la transformación social. Este tipo de proyectos, no pueden obviar que, en estos tiempos de políticas de austeridad y privatizaciones, la escuela pública está siendo cuestionada continuamente, entre otros retrocesos sociales (Torres, 2001, 2009; McLaren, 2013, 2015). Entendemos que la defensa de la escuela pública, el sistema de pensiones y otro modelo de relaciones laborales, es imprescindible para el futuro desarrollo de este tipo de proyectos, mas allá de las desavenencias que puedan suscitar las diferentes praxis educativas que se desarrollan en el sistema educativo.

Escuela convencional y comunidad: En cuanto a la escuela, tenemos la firme convicción de que proyectos como el Laboragune, demuestran que otro modelo educativo es posible. La praxis educativa de estos proyectos puede llegar a repercutir en la educación convencional. Abrir cauces de comunicación entre la escuela convencional y aquellos proyectos de educación alternativa pueden enriquecer el desarrollo pedagógico de ambos.

Anteriormente, mencionábamos que somos conscientes que existen propuestas educativas que se desarrollan en el ámbito de la escuela que parten de los intereses del alumnado. No pretendemos minusvalorar dichas experiencias, ni mucho menos. En contraposición, propuesta como el Laboragune, marca un eje de actuación diferente en cuanto al proceso y las relaciones de horizontalidad que se construyen. Por ello, creemos que es muy interesante observar cómo tejen relaciones entre los diferentes agentes, y el papel secundario que juega el personal educador.

Un cambio de estas características en la escuela convencional, también traería consigo mayor necesidad de personal profesional. Es decir, la ratio de docente por estudiante se tendría que disminuir. Ello, aunque no intrínsecamente, se supone que mejoraría la asistencia personalizada hacia el educando.

Otro de los puntos interesantes que puede aportar el Laboragune a la escuela convencional es la relación que han tejido con la comunidad. En este caso, no solo

acercando la comunidad a la escuela, sino saliendo a la comunidad y siendo parte del entorno, aprovechando los recursos que ésta ofrece y canalizando las demandas. En esta investigación han quedado constatado los beneficios que ello genera.

Universidad: La Universidad sigue siendo uno de los espacios principales para la formación de nuevos profesionales de la educación. Además, en ella se desarrollan investigaciones y debates, que, en muchos o algunos casos, llegan a trascender el ámbito universitario.

En la discusión de resultados mencionábamos que la persona que durante su año de excedencia acudió al Laboragune hacía mención (JB-B) a la formación universitaria recibida. Incidía que era necesario que se aborde dicha formación desde otra perspectiva. También nos hacíamos la siguiente pregunta: ¿Está la Universidad preparada para hacer frente a necesidades formativas que requieren los espacios de aprendizaje alternativos?

Vemos necesario que la Universidad se abra paso a las necesidades formativas que requieren este tipo de propuestas o por lo menos que cobren mayor presencia. En ese sentido, el seminario de JolasBide es un buen síntoma, pero no puede ser el único.

Para finalizar este apartado nos gustaría añadir la siguiente reflexión que trasciende a las necesidades formativas que requiere la Universidad, pero marca orientaciones que afectan a múltiples agentes:

A mí me parecería que sería fantástico que habría más adultos acompañantes, bien formados. Porque yo creo que para que una escuela alternativa funcione la formación personal, más que la didáctica, o sea que sabes sobre contenidos bien, pero la formación personal irrespetuosa del alumnado y las familias tiene que ser impecable y que además lo lleves a la práctica. Porque claro, porque el papel lo aguanta todo, pero luego estar con niños, estar concluido. Lo digo porque aquí están niños de todas las edades. Entonces estar preparado para atender y acompañar a tantos niños y niñas y de tantas inquietudes diferentes y tantas edades diferentes, tienes que tener una preparación personal muy importante (E1, p.10).

6.4. Limitaciones y sugerencias para futuras investigaciones

6.4.1. Limitaciones de la investigación

Para finalizar con este trabajo de tesis doctoral identificaremos los límites de esta que presenta:

En relación al apartado teórico: Los estudios sobre proyectos que se enmarcan dentro de la educación alternativa no son abundantes y ello ha supuesto un límite. Si bien es cierto, que en EEUU existen numerosos trabajos de investigación que abordan la educación alternativa, estos se refieren a intervenciones socio-educativas con personas con problemas de adaptación, por diferentes causas, al sistema educativo escolar. Además, tampoco hemos encontrado investigaciones que aúnen la educación alternativa con el desarrollo comunitario.

En relación a los resultados: Esta investigación se ha ceñido al estudio de caso, de un proyecto muy concreto, con unas peculiaridades propias y en un contexto determinado. No creemos que los resultados que emanan de esta investigación puedan generalizarse para otros posibles casos, dado que se trata de un estudio de caso. Aun así, la información recabada y los resultados que arrojan la investigación pueden servir de ayuda para futuras investigaciones o proyectos que se vayan a desarrollar en los ámbitos de la educación alternativa o de la intervención comunitaria.

En relación a los y las sujetos participantes: En esta investigación han participado diferentes personas, directa o indirectamente. Si bien es cierto que se trata de un proyecto educativo y la presencia de personas de menor edad ha sido menor. Creemos que hubiese sido interesante profundizar en técnicas de investigación que recojan otras voces como por ejemplo haber podido entrevistar a más agentes comunitarios del municipio de Leioa o recoger más voces de personas menores de edad.

En relación a los instrumentos: Hemos utilizado diferentes técnicas de recogida de datos, que nos han servido para profundizar en el objeto de estudio, triangulando técnicas e informantes. Aun así, en un principio teníamos previsto, realizar diferentes grupos de discusión y dos sesiones de mapeo colectivo, que hubiesen enriquecido o ayudado a profundizar en esta investigación y acercarnos a la voz de la infancia. Por circunstancias ajenas a esta investigación no se pudieron realizar estas sesiones.

6.4.2. Sugerencias para futuras investigaciones

Durante el transcurso de esta investigación han ido surgiendo diferentes cuestiones o líneas de investigación que pueden ser interesantes para futuras investigaciones. Cuestiones que no eran objeto de estudio de este trabajo y por ello, no se han profundizado, pero que creemos abren la posibilidad para futuros estudios.

En primer lugar, como comentábamos no existe un gran número de investigaciones respecto a la educación alternativa. Por ello, creemos que es imprescindible que se siga investigando y generando literatura al respecto. En Euskal Herria también, habría que seguir de cerca el desarrollo de este movimiento heterogéneo. Por ello, es imprescindible avanzar en el estudio de otros casos y observar qué datos arrojan. Entre otras cosas analizar, como estudiar cómo repercuten en la normalización lingüística.

Además, sería interesante, para futuras investigaciones, analizar otros proyectos de educación alternativa, que no cuentan con el soporte de una iniciativa como Herrigune, y sus formas de habitar el territorio en su conjunto. Es decir, siguiendo a Marchioni (2004) analizar qué relaciones construyen en el territorio, con su población, cómo articulan sus demandas y qué recursos utilizan. Contrastar las relaciones que han tejido con sus vecinos, otros agentes comunitarios u otros proyectos educativos.

Otro aspecto concreto que creemos que se debe abordar es el tema de los liderazgos y las relaciones de poder. Ningún espacio está libre de relaciones de poder y creemos que sería interesante analizar las características que adquieren en este tipo de proyecto educativos que intentan tejer relaciones basadas en la horizontalidad y el respeto a la singularidad de las personas.

Finalmente, siendo Herrigune un pilar, no solo imprescindible para el Laboragune, sino también para vertebrar la vida comunitaria del municipio de Leioa, en un momento donde las dinámicas globales (Bauman, 2003, 2007) se dirigen en sentido opuesto, creemos que sería interesante realizar futuras investigaciones específicas sobre el impacto de Herrigune.

Sin más dilaciones damos por finalizado este trabajo de tesis doctoral, esperando haber aportado un poco de luz que sirva para el debate y la mejora en el mundo educativo y la transformación social.

Referencias Bibliográficas

- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution: hacer la revolución en la educación*. Barcelona, Cataluña: Paidós.
- Abrate, L., Germán, A., Juri, M. I., y Sappia, C. (2012). La Escuela Nueva: un debate al interior de la pedagogía. *Diálogos Pedagógicos*, 9 (18), 12-33.
- Agud, I., y Novella, A. M. (2016). Los consejos infantiles y el diseño de espacios públicos. Una propuesta metodológica. Borden. *Revista de pedagogía*, 68(1), 83-98.
- Amendola, G. (2009). *La città postmoderna. Magie e paure della metropoli contemporanea*. Roma-Bari, Italia: Laterza.
- A. M. M. (2019). Declaración de Helsinki de la AMM-Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos.
- Antonietti, M. (2018). European preschools in nature. Principles and evidence in international references. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 18(1), 357-367.
- Alonso, I. (2015). *Cambios en la identidad y cultura docente en procesos de innovación educativa en la educación. Estudio de un caso* (Tesis Doctoral). UPV-EHU, Bilbao, País Vasco.
- Altvater, E. (2011). *Los límites del capitalismo. Acumulación, crecimiento y huella ecológica*. Buenos Aires, Argentina: Mar Dulce.
- Althusser, L. (1971). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado: notas para una investigación*. Bogota, Colombia: La oveja negra.
- Apple, M. (2002). *Educación "como Dios manda": mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona, Cataluña: Paidós.
- . (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Archer, M. (2013). *Social origins of educational systems*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Arias, M. M., y Giraldo, C. V. (2011). El rigor científico en la investigación cualitativa. Investigación y educación en enfermería, *Invest Educ Enferm*, 29 (3), 500-514.
- Asensio, M. Á. (2006). La objeción de conciencia al sistema escolar: la denominada educación en casa. *Laicidad y libertades: estudios jurídicos*, 6, 16-45.

- Aubert, A. y Siles, G. (2009). Centenario de Ferrer Guardia: Historia y sociología de la posibilidad. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(2),13-31.
- Badia, M., Castelló, A., Cladellas, R., y Clariana, M. (2017). Horarios laborales de los progenitores y su incidencia en el rendimiento académico de alumnos de primaria. Efectos diferenciales del género. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(1), 135-155.
- Barraza, A. (2017). La construcción de preguntas de investigación dentro de una metodología cualitativa con una orientación interpretativa. *Praxis Investigativa. REDIE*. 9(16), 69-74
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. México D.F, México: Fondo de Cultura Económica.
- . (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid, España: Siglo XXI.
- . (2007). *Miedo Líquido*. Barcelona, Cataluña: Paidós.
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 13-34.
- Beloki, N. (2017). *Personas participantes y cultura profesional en educación social*.(Tesis Doctoral). UPV-EHU, Bilbao, País Vasco.
- Bernard, H. R., y Gravlee, C. C. (Eds.). (2014). *Handbook of methods in cultural anthropology*. Walnut Creek, EEUU: Rowman y Littlefield.
- Blanco, J., y Apaolaza, R. (2016). Políticas y geografías del desplazamiento: Contextos y usos conceptuales para el debate sobre gentrificación. *Revista INVI*, 31(88), 73-98.
- Blog de la Asociación para la Libre Educación. (18 de junio de 2018). El decreto Balora llega a Cantabria. Recuperado: <http://aleenred.blogspot.com/2018/06/noticia-el-decreto-balora-ha-llegado.html>
- Bogdan, R., y Taylor, S. J. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Barcelona, Cataluña: Paidós.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 711-734.
- Bourdieu, P. (1977). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México D.F, México: Siglo XXI.

- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F, México: Fontamara.
- Bohm, W. (2010). *Historia de la pedagogía, de Platón hasta la actualidad*. Villa María, Argentina: Eduvim.
- Cadena-Chala, M. C., y Orcasitas-García, J. R. (2016). Comunidades de aprendizaje en el País Vasco: caracterización y organización escolar. *Educación y educadores*,19(3), 373-391
- Camino, I., y Murua, H. (2012). *Hezkuntzaren teoria eta historia*. Madrid, España: Delta Publicaciones.
- Caluwé, G. D. (2016). The feminist critique of architecture: Learning from Denise Scott Brown and Frances Bradshaw. *Faces de Eva. Estudos sobre a Mulher*, (36), 83-96.
- Cárdenas, E. B. (2017). Liderazgos femeninos: tránsitos hacia la ética del cuidado en las relaciones de género. *Debate Feminista*, 54, 84-100.
- Castresana, E. (30 de Mayo de 2016). Estudiar jugando sin exámenes ni notas en el barrio de la Herrera, Zalla. *Deia*. Recuperado: <https://www.deia.eus/2016/05/30/sociedad/euskadi/estudiar-jugando-sin-clases-ni-notas>
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. Barcelona, Cataluña: Octaedro.
- Carbonell, M. L., y García, C. (2018, Septiembre). Aportaciones de la economía feminista y las redes de género para la transformación del modelo de ciudad. In *València y su economía: un modelo sostenible es posible* (pp. 103-122). Vicerectorat de Participació i Projecció Territorial.
- Carneros, S. (2018). *La escuela alternativa: Un modelo de búsqueda de la justicia social y ambiental* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Carneros, S., y Murillo, F. J. (2017). Aportaciones de las escuelas alternativas a la justicia social y ambiental: Autoconcepto, autoestima y respeto. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*,15(3), 129-150.
- Castells, M. (1974). *La cuestión urbana*. Madrid, España: Siglo Veintiuno.

- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP). (2002). *Ágora IX. Modelos alternativos de formación*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Constenla, X. (2004). La condición de la Geografía: una introducción a la obra geográfica de David Harvey. *Documents d'analisi geografica*, (44), 131-148.
- Contreras, J. (2004). Una educación diferente. *Cuadernos de Pedagogía*, 341, 12-17.
- . (2010). *Otras escuelas, otra educación, otra forma de pensar en el currículum*. En Gimeno Sacristán, J., *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid, España: Morata.
- Contreras, M.I. (2015). Análisis, reflexión y propuestas sobre la organización espacial del aula en los procesos de aprendizaje. *Organización educativa de centros e instituciones*.
- Cordero, M. C. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50-67.
- Cornejo, M. (2006). El Enfoque biográfico: Trayectorias, Desarrollos Teóricos y Perspectivas. *Psykhe*, 15(1), 95-106.
- Cuesta, R. (2005). Felices y escolarizados crítica de la escuela en la era del capitalismo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 357-359.
- Curbeli, M. (2009). Acerca de " la comunidad", pasado y presente de una necesidad" social". *Cuadernos de H Ideas*, 3 (3).
- Dardot, P. , y Laval, C. (2014). *Común: ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona, Cataluña: GEDISA.
- Del Olmo, C., y Rendueles, C. (2007). Entrevista a David Harvey: Las grietas de la ciudad capitalista. *Cuadernos del CENDES*, 24(65), 131-138.
- Delgado, O. (2003). *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia, Unibiblos.
- Delgado, J. M., y Gutierrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, España: Editorial Síntesis.

- De Marinis, P. (2010). La comunidad según Max Weber: desde el tipo ideal de la *Vergemeinschaftung* hasta la comunidad de los combatientes. *Papeles del CEIC*, 58 (1), 1-36.
- . (2011). La teoría sociológica y la comunidad: clásicos y contemporáneos tras las huellas de la "buena sociedad". *Entramados y Perspectivas Revista de la carrera de Sociología*, 1(1), 127-164.
- De Munck, V.C., y Sobo, E.J. (Eds.) (1998). *Using methods in the field: a practical introduction and casebook*. Walnut Creek, EEUU: AltaMira Press.
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80-88.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2000). The discipline and practice of qualitative research. En Denzin N. y Lincoln Y. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-28). London, Reino Unido: Sage Publications.
- . (2012). *Manual de investigación cualitativa* (Vol. 1). Barcelona, Cataluña: Gedisa.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Domènech, J. (2009). *Elogi de l'educació lenta*. Barcelona, Cataluña: Grao.
- Egg, A.E. (1986). *Diccionario del trabajo social*. , México D.F, México: Editorial Ateneo.
- Eito, G., y Gomez, Q. (2014). El concepto de comunidad y el Trabajo Social. *Revista Espacios Transnacionales*, 1.
- Eisner, E. W. (1998). *Ojo Ilustrado*. Barcelona, Cataluña: Paidós.
- Etxebarria Carriedo, A. (2016). *Iraunkortasunerako hezkuntza: Baso Eskolak* (Trabajo de fin de Grado). UPV-EHU, Bilbao, País Vasco.
- Fabregues, S., y Pare, M. H. (2013). *El grupo de discusión y la observación participante en psicología*. Barcelona, Cataluña: UOC.
- Faure, S. (1917/2013). *La Ruche, una experiencia pedagógica*. Madrid, España: La Malatesta.
- Federici, S. (2017). *Patriarkatuaren soldata*. Iruña, País Vasco: Katakarak.

- Feito, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Feito, R. y López Ruiz, A. (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona, Cataluña: Hipatia.
- Fernández, A. y Carmona, G. (2009). Re-hacer la educación: Los mapas del desarrollo humano. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 21(2), 45-78.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Madrid, España: Paidós.
- Flecha, R., Vargas, J., y Dávila, A. (2012). Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: La investigación WORKALÓ. *Lan Harremanak. Revista De Relaciones Laborales*,(11). 21-33.
- Flick, U. (2012). Introducción a la colección: Investigación Cualitativa. En Gibbs, G. *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa* (pp. 11-16). Madrid, España: Ediciones Morata.
- . (2014). *El diseño en Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo, Uruguay: Tierra Nueva.
- . (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris, Francia: Gallimard.
- Froëbel, F. (1885). *The education of man*. New Orleans, EEUU: A. Lovell & Company.
- Fukuyama, F. (1989). The end of history?. *The national interest*, (16), 3-18.
- Gamarra, G., y Larrea, A. (2007). *Bilbao y su doble ¿Regeneración urbana o destrucción de la vida pública*. Bilbao, País Vasco: Gatazka Gunea.
- Gamarra, G. (2012). Las ciudades en Euskadi. La urbanización de la CAPV. En A. Larrea (Ed.), *Euskal Hiria: reflexión sobre la ciudad y las ciudades vascas*, (pp. 65-103).Euskal Herria: Ex Libris.

- Garagarza, A. (17 de Julio de 2018). BBK Live or Txapel Reggae, choose our way of life. GARA. Recuperado: <https://www.naiz.eus/eu/iritzia/articulos/bbk-live-or-txapel-reggae-choose-our-way-of-life>
- Garagarza, A., Alonso, I., y Alonso, M.J. (2017). Entre la reproducción y la creación escolar. Análisis de la transmisión de los contenidos culturales del curriculum en educación infantil. En C.J, Santos (Ed), *Formulación de los nuevos espacios docentes* (pp. 165-174). Madrid, España: EditorilalTecnos.
- García, A. (2017). *Otra educación ya es posible: Introducción a las pedagogías alternativas*. Valencia, España: Litera.
- García, E. (2014). *Maternidades y paternidades respetuosas, procesos fundamentales para la educación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- García , E., Poveda, D. y Wills , A. (2017). Gozo, aprendizaje y trabajo como herramienta para cultivar seres humanos más empoderados, autónomos y libres. *Educaciones Alternativas-Educaciones Sin Escuela, 1*, 1-38.
- García., T. (2005). El valor de la democracia en la escuela: Alternativas pedagógicas. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, (46)*, 27-42.
- García-Hernández, M., de la Calle-Vaquero, M., y Yubero, C. (2017). Cultural heritage and urban tourism: Historic city centres under pressure. *Sustainability, 9(8)*, 1346.
- Gardner, Howard (2008). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Madrid, España: Paidós.
- Gárgolas, P. (2019). La burbuja inmobiliaria de la "decada prodigiosa" en España (1997-2007): políticas neoliberales, consecuencias territoriales e inmuno deficiencia social. Reflexiones para evitar su reproducción. *EURE-Revista Latinoamericana de Estudios Urbanos Regionales, 45(136)*, 163-183.
- Giacomoni, V. (2008). La evolución del concepto de pedagogía libertaria: de la teoría a la práctica. *Germina, 5*, 85-97.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.

- Giordano, C. (2015). La no-ciudad posmoderna en " El Jardí del Set Crepuscles" de Miquel de Palol. *Ángulo Recto. Revista de estudios sobre la ciudad como espacio plural*, 7(2), 5-18.
- Girón, J.M. (2009). Zygmunt Bauman: una lectura líquida de la posmodernidad. *Relaciones Internacionales*, (9), 1-26.
- Giroux, H. (2005). *Pedagogía crítica, estudios culturales y democracia radical*. Madrid, España: Popular.
- Glass, R. L. (1964). *London: aspects of change (Vol. 3)*. Reino Unido: MacGibbon & Kee.
- Glucksmann, A. (2018). *Mayo del 68: Por la subversión permanente*. Barcelona, Cataluña: Taurus.
- Goiria, M. (2014). *La opción de educar en casa. Implantación social y encaje del homeschool en el ordenamiento jurídico español* (Tesis Doctoral). UPV-EHU, Bilbao, País Vasco.
- González, N. (2007). Bauman, identidad y comunidad. *Espiral (Guadalajara)*, 14(40), 179-198.
- Gómez, J. (2004). Metodología comunicativa crítica en Bisquerra, R. (2004) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: La Muralla.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona, Cataluña: El Roure.
- Goodson, I. F. (1988). *The Making of Curriculum*. Londres, Reino Unido: Falmer Press.
- . (2004). *Historias de vida del profesorado* (pp. 27-42). Barcelona, Cataluña: Octaedro.
- Gordo, Á., y Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid, España: Pearson Prentice Hall.
- Graubard, A. (1981): *Liberemos a los niños. El movimiento de las Escuelas Libres*. Barcelona, Cataluña: Gedisa.
- Greenberg, D. (2003). *Por fin, libres. Educación democrática en Sudbury Valley School*. Alicante, España: Marién Fuentes y Javier Herrero.
- Guash, O. (2002). *Observación participante*. Madrid, España: Centro de Investigación Sociológico.

- Guerrero, E. (2013). Sistema Amara Berri: 40 años de compromiso con la educación. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, (139), 26-31
- Guzmán, F., Cabrera, L., Yanes, J., y Castro, J. (2008). Análisis de la investigación cualitativa en educación, desarrollada en el Estado español. *Revista Qurrriculum*, 21, 157-184.
- Harvey, D. (1998). *La condición de la posmodernidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- . (2008). La libertad de la ciudad. Antípoda. *Revista de antropología y arqueología*, (7), 15-29.
- . (2013). *Ciudades rebeldes: del derecho de la ciudad a la revolución urbana*. Tres Cantos, Madrid: Ediciones Akal.
- . (2014). *Diecisiete contradicciones y el fin del capitalismo*. Madrid, España: Traficantes de Sueños.
- Haziz Hazi: Red de educación, crianza y acompañamiento. (2017). *Haziz Hazi: Red de educación, crianza y acompañamiento*. Recuperado: <https://hazizhazi.wordpress.com/elkartea/>
- Hernández, A. C. (2019). El derecho a la ciudad en la época del'urbanismo neoliberal'. *Tareas*, (161), 5-14
- Hernández. I. (2012). Investigación cualitativa: una metodología en marcha sobre el hecho social. *Rastros Rostros*, 14(27), 57-68.
- Hernández, P. J. (2006). Educación y desarrollo comunitario: Dialogando con Marco Marchioni. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 285-300.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F, México: Editorial Mc Graw Hill.
- Herrero, Y., Pascual, M., y Reyes, M. G. (2018). *La vida en el centro. Voces y relatos ecofeministas*. Madrid, España: Libros en acción.
- Herreros, J. (2016). *Pedagogía libertaria. Evolución histórica y situación actual en España. Un estudio de casos*. (Tesis Doctoral), Universidad de Granada, Granada, Andalucía.
- Hiernaux, D., y González, C. I. (2014). Turismo y gentrificación: pistas teóricas sobre una articulación. *Revista de Geografía Norte Grande*, (58), 55-70.

- Hozlkamp, K. (2015). *Ciencia marxista del sujeto: Una introducción a la Psicología Crítica*. Madrid, España: La Oveja Roja.
- Igelmo, J. (2013). Paulo Freire y John Holt: de la educación liberadora a la libertad más allá de la educación. *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, 21, 13-35.
- Igelmo, J., y Laudo, X. (2017). Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo XXI. *Educación XX1*, 20(1), 37-56
- Illich, I. (2006). *La sociedad desescolarizada*. México D.F, México: Editorial Brulot.
- Jackson, P. W. (1976). *La vida en las aulas*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Jahir, R. R. (2001). Ciudad educadora: una perspectiva política desde la complejidad. *Revista de Estudios Sociales*, (10), 47-62.
- Jimenez, A. (2017). No nos dejan ser padres, nos impiden ser madres. *El Salto Diario*. Madrid, España. Recuperado de <https://www.elsaltodiario.com/nuda-vida/no-nos-dejan-ser-padres-nos-impiden-ser-madres>
- Jones, G. R. (1983): Life history methodology. En G. Morgan (Ed.), *Beyond Methods*. California, EEUU: Sage.
- Kawulich, B. (2005, May). La observación participante como método de recolección de datos. In *Forum: qualitative social research* 6, 2, 1-32.
- Kisnerman, N. (1984). *Teoría y práctica del trabajo social: Comunidad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Humanitas.
- Kormblit, A.L. (Coord.). (2004) *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Bilblo.
- Martín, J. (2004). Paideia una escuela libertaria. *Revista de Cultura, Asociacionismo y Movimientos Sociales*, 34, 43-47.
- . (2006). *Paideia: 25 años de educación libertaria. Manual teórico- práctico*. Mérida, España: Colectivo Paideia-Ediciones Villakareñas.
- Marchioni, M. (1999). *Comunidad, participación y desarrollo*. Madrid, España: Editorial Popular, 27.

- . (Julio-Diciembre 2013). Espacio, territorio y procesos comunitarios. *Revista Espacios Transnacionales, Reletran [En línea], No, 1*. Recuperado de: <http://www.espaciostransnacionales.org/reflexiones/espacioyprocesoscomunitarios/>
- Massey, D. (2013). *Space, place and gender*. Nueva Jersey, EEUU: John Wiley & Sons.
- Mata, J. (2016). Leer con otros. Aportaciones a la dimensión social de la lectura. *Revista de Estudios Socioeducativos, (4)*, 16-26.
- Mateos, T. (1999). *Euskal nazionalismoa eta hezkuntza publikoa. Ikastolen publikazioa* (Tesis Doctoral). UPV-EHU, Bilbao, País Vasco.
- McLaren, P. (2013). Educación como una cuestión de clase. Entrevista al especialista/autor Peter McLaren. *Praxis Educativa, 17 (2)*, 79-90.
- . (2015). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Mendez, R. (28 de mayo de 2017). Los colegios alternativos avanzan en Euskadi. *Elcorreo*. Recuperado de: <https://hazizhazi.wordpress.com/>
- Mendez, S.; Saura, M.; Muntañola, J. (2014). *Arquitectura y urbanismo.¿Inclusivos?*. Barcelona Inclusiva 2014 International Congress.
- Merino, R., Sala, G., y Troiano, H (2003). Desigualdades de clase, género y etnia en educación. Fernández, F. *Sociología de la educación*. Madrid, España: Pearson Practice Hall.
- Merino, J. V. (2008). El movimiento de escuelas centradas en la comunidad. *Cuadernos de Pensamiento, 21*, 221-264.
- Meyer, J., Ramirez, F., y Soysal, Y. (1992). World Expansion of Mass Education, 1870-1980. *Sociology of Education, 65(2)*, 128-149.
- Montero, J. M. (2013). Problemas y apuntes para una historia crítica de la escolarización. *Avances en Supervisión Educativa, (18)*, 1-23.
- Molano, F. (2016). El derecho a la ciudad: de Henri Lefebvre a los análisis sobre la ciudad capitalista contemporánea. *Folios, (44)*, 3-19.

- Morales, E. (2015). Enseñanzas alternativas: otra escuela es posible. (Trabajo de fin de Grado) Universidad de Granada, Granada, Andalucía.
- Moreno, G. (2017). Los niños Españoles de los que mas tarde acaban la jornada escolar. *Statista: El portal de estadísticas*. Recuperado de <https://es.statista.com/grafico/7807/los-ninos-espanoles-de-los-que-mas-tarde-acaban-la-jornada-escolar/>
- Muñoz, J. L., y Colorado, S. (2016). Participation, city and education: councils of infancy and adolescence. *Kultur-Revista Interdisciplinaria sobre la Cultura de la Ciutat*, 3(6), 171-191.
- Musante, K., y DeWalt, B. R. (2010). *Participant observation: A guide for fieldworkers*. Walnut Creek, EEUU: AltaMira Press.
- Nagata, Y. (2006). *Alternative education: global perspectives relevant to the Asia-Pacific región*. Netherlands: Springer.
- Navarro, P. A. (2018). 50 años de ‘Mayo del 68’: Medio siglo de la ‘revolución’ más soñadora. *El siglo de Europa*, (1245), 9.
- Neill, A. S. (2009). *Hijos en libertad*. Barcelona, Cataluña: Gedisa.
- Neill, A. S., y Torner, F. M. (1963). *Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México D.F, México: Fondo de Cultura Económica.
- Nixon, C. (2015). *Remembering why Forest Schools are Important: Nurturing Environmental Consciousness in the Early Years* (Tesis Doctoral). McGill University Libraries.
- Nóvoa, A. (2013). Pensar la escuela más allá de la escuela. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, (17), 27-38.
- Nuin, J. (2013). Visitar el león dormido: una experiencia de activación. *Cuadernos de Pedagogía*, 434, 53-58
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (Vol. 15). Bilbao, País Vasco: Universidad de Deusto.
- LAB. (2018). Euskal Eskola publikoa komunitarioa iruten. Recuperado de: http://www.lab.eus/iruten/IRUTEN_KOADERNOA.pdf

- La educación prohibida. (2009-2012). La Educación Prohibida. Recuperado de <http://educacionprohibida.com>
- Larrañeta, A. (2015, 5 de noviembre). Boom de la educación con pedagogías alternativas. *20 Minutos*. Recuperado de <https://www.20minutos.es/noticia/2450363/0/educacion/pedagogias->
- Larrea, A. (2012). *Euskal Hiria: reflexión sobre la ciudad y las ciudades vascas*. Bilbao, País Vasco: Ex Liburuak.
- Laval, C. (2005). *La escuela no es una empresa: El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Madrid, España: Paidós.
- Lee-Hammond, L, y Lekies, K (eds.), *The Sage handbook of outdoor play and learning* (pp. 242-150). London, Reino Unido: Sage.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid, España: Capitán Swing.
- . (2017). *El derecho a la ciudad*. Madrid, España: Capitán Swing.
- Ley de la Escuela Pública Vasca. Boletín Oficial del País Vasco. (1/1993 del 19 de febrero).
- Ley Orgánica, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado. (8/2013, de 9 de diciembre).
- Ley Orgánica de Modificación del Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia. . Boletín Oficial del Estado. (8/2015, de 22 de julio)
- Lipovetsky, G. (2015). Espacio privado y espacio público en la era posmoderna. *Sociológica México*, (22), 53-63.
- Lysklett, O. (2017). Nature preschool in Denmark, Sweden, Germany and Norway: characteristic and differences. *The Sage handbook of outdoor play and learning*, 242-150.
- Ludus, Otra educación ya es posible. (2019). *Ludus, Otra educación ya es posible*. Recuperado de <http://ludus.org.es/es>
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos, United Nations. *Portal de Recursos Educativos Abiertos (REA)*. Recuperado: <http://www.temoa.info/es/node/19618>

- Parcerisa, A., Giné, N., y Forés. (2010). *La educación social. Una mirada didáctica*. Barcelona, Cataluña: Graó.
- Pérez, A. I. (2017). La retórica de la innovación educativa: ¿Cambiar todo para que nada cambie? En F. J. Murillo (Ed.), *Avances en liderazgo y mejora de la escuela* (pp. 470-473). Madrid, España: RILME.
- Perez-Barco, M.J (3 de junio de 2017). Hay niños que están 7 y 9 horas en el cole. Es inhumano hacer luego deberes en casa. *ABC*. Recuperado: http://www.abc.es/familia/educacion/abci-ninos-estan-7-y-9-horas-cole-inhumano-hacer-luego-deberes-casa-201511302341_noticia.html
- Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Pericacho, F. J. (2014). Educación Social y modelos escolares alternativos: aproximación teórica, retos y posibilidades socio-educativas. *RES, Revista de Educación Social*, 18. 1-15.
- Pestalozzi, J. H. (1988). *Cartas sobre educación infantil* Madrid, España: Editorial Tecnos.
- Prats, J., y Santacana, J. (2009). Ciudad, educación y valores patrimoniales. La ciudad educadora, un espacio para aprender a ser ciudadanos. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 14(59), 8-21.
- Prieto, L. P. , y Domínguez-Serrano, M. (2016). Movimientos sociales sevillanos: ¿preocupaciones ecologistas y feministas para construir otro modelo de ciudad?. *Hábitat y Sociedad*, 9(9), 75-96.
- Puig, j., y Trilla, J. (2003). El aula como espacio educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 325, 52-55.
- Quintana-Peña, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En A. Quintana-Peña, A y Montgomery , W. (Eds.), *Psicología: tópicos de actualidad* (pp. 47-84). Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Raban, J. (2008). *Soft city*. Londres, Reino Unido: Pan Macmillan.
- Ramírez, F., y Ventresca, M. (1992). Institucionalización de la escolarización masiva: isomorfismo ideológico y organizativo en el mundo moderno. *Revista de Educación*, (298), 121-139.
- Ramos, S., y Pericacho, F. J. 2013). Sobre la renovación pedagógica y su enseñanza universitaria Una propuesta metodológica. *Cabás*, (10), 143-168.

- Redon, S., y Angulo, J.F. (2017). *La investigación cualitativa en educación*. Madrid, España: Miño y Davila Editores.
- REEVO - Mapeo Colectivo de la Educación Alternativa. (2019). REEVO - Mapeo Colectivo de la Educación Alternativa. Recuperado de <http://map.reevo.org/>
- Reimer, E. (1976) *La escuela ha muerto*. Buenos Aires, Argentina: Barral-Corregidor Editores.
- Remiro, M. A. (2016). *Modelos de acción socioeducativa con infancia y adolescencia en los servicios sociales municipales de la CAV* (Tesis Doctoral). UPV-EHU, Bilbao, País Vasco.
- Richardson, L., y St. Pierre E.A. (2017). La escritura. Un método de investigación. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Coords.). *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación* (pp. 128-163). Barcelona, Cataluña: Gedisa.
- Rivadenesra, E.M. (2016). Comprensión teórica y proceso metodológico de la investigación cualitativa. *In Crecendo. Institucional*. 6(2), 169-183
- Robinson, K. (2006). Sir Ken Robinson: Do schools kill creativity? [Video file]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=oDzNACJ9e40>
- . (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. Londres, Reino Unido: Third Edition.
- Rodríguez, M. (2014). *Dejadnos aprender. Reflexiones desde la pedagogía libertaria*. Guadalajara, España: Volapük Ediciones.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- Rousseau, J. J. (2011). *Emilio o De la educación*. Madrid, España: Alianza.
- Safón, R. (1994). Las fuentes pedagógicas de la Escuela Moderna. *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 73-75.
- Salmerón, S. (2010). Nuevas miradas educativas. Aportaciones de la educación social a las escuelas libres de Cataluña, Una alternativa profesional y pedagógica. VIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: nuevas titulaciones y cambio universitario. Universidad de Alicante.

- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid, España: Mc Graw and Hill.
- Sánchez, D. L. (2019). Reflexiones sobre los procesos de recuperación de los espacios públicos por medio de la participación activa: De la teoría a la práctica. *REVISTARQUIS*, 8 (1), 72-84.
- Santaella, C. M. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación*, 24(1), 147-164.
- Sarabia, B. (1985) Historias de Vida. *Revista Española de Investigaciones Sociales*, 29, 165-186.
- Saratxaga, K., Walker, A. G., Etxenike, P. M., y Sagarna, A. (2007). *Un nuevo estilo de relaciones: Para el cambio organizacional pendiente*. Madrid: Pearson Educación.
- Schensul, S. L., Schensul, J. J., y LeCompte, M. D. (1999). *Essential ethnographic methods: Observations, interviews, and questionnaires* (Vol. 2). Walnut Creek, EEUU: Rowman Altamira.
- Schettini, P y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de la información cualitativa*. La Plata, Argentina: Universidad de la Plata. EDULP. Libros de Cátedra.
- Segovia, C. (2017). La vida de la infancia en la ciudad y su conflicto con el mundo adulto. *Kult-ur*, 4(8), 149-168.
- Stern, A. (1965). *Comprensión del arte infantil*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International journal of instructional technology and distance learning*, 2(1), 3-10.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Soja, Edward. (2000). *Postmetropolis, Critical Studies of Cities and Regions*. Oxford, Reino Unido: Blackwell Publishers.
- Stake, R.E. (2007, 1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid, España: Ediciones Morata.

- Statista. (2016). Statista: El portal de estadísticas. Recuperado de <https://es.statista.com/estadisticas/478144/media-de-las-horas-semanales-de-trabajo-en-la-ocupacion-principal-en-espana/>
- STEILAS. (2019). Eskola publikoa da Euskal Herrian behar dugun eskola. Recuperado de: <https://steilas.eus/es/2019/12/08/iritzi-artikulu-estola-publikoa-da-euskal-herrian-behar-dugun-estola/>
- Strauss, A. L., Corbin, J., y Zimmerman, E. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Tàpia, M. (2018). *El carrer com a espai de relació. Microetnografia sobre la creació de comunitat a l'espai públic* (Trabajo de fin de Grado). Universitat de Vic, Cataluña.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods: A guide and resource* (3a ed.). New York: John Wiley & Sons.
- . (2008). La entrevista en profundidad. *Métodos cuantitativos aplicados*, 2, 194.
- Tellado, I., López, L., y Alonso, M. J. (2014). Dialogic design of qualitative data collection for researching the mirage of upward mobility. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 856-862.
- Telleria, I. (2013). *Los movimientos urbanos como impulsores de la gestión democrática en la ciudad*. (Tesis doctoral). Departamento de Ciencias Políticas y de la Administración. Universidad del País Vasco.
- Terry, J.R. (2012). Aproximación al concepto de comunidad como una respuesta a los problemas del desarrollo rural en América Latina. *Contribuciones a las Ciencias Sociales [En Línea]*. Recuperado: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/11/121108.pdf>
- Tonucci, F. (1996). *La ciudad de los niños*. Barcelona, Cataluña: Grao.
- . (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia?. *Revista de Investigación en la Escuela*, (68), 11-24.
- . (2009b). Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. *Revista de Educación*, 147-159.
- . (2014). La infancia es un sensible indicador ambiental de nuestras ciudades. Bizkaia Maitea. p.

- . (2016). *Cuando los niños dicen ¡basta!*. Barcelona, Cataluña: Grao.
- Tönnies, F. (1887). Community and society. En J, Lin, y C, Mele (Eds.). *The urban sociology reader*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Torrance, H. (2012). Triangulation, Respondent Validation, and Democratic Participation in Mixed Method Research. *Journal of Mixed Method research*. 6, 11-123.
- Torres, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- . (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- . (2009). La mercantilización y despolitización de la educación. *Eskola Publikoa*, 42, 8-11.
- Touraine, A. (2011). *Después de la crisis. Por un futuro sin marginación*. Madrid, España: Paidós.
- Tracy, S. J. (2011). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. Malden, MA and Oxford: Wiley.
- Trilla, J., y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.
- Tröhler, D. (2006). History and Historiography of Education: Some remarks on the utility of historical knowledge in the age of efficiency. *Encounters in Theory and History of Education*, 7, 5-24.
- Txapartegi, J., y Rodriguez, F. (2019). *ESKOLA PUBLIKOA, ez da Euskal Herrian behar dugun eskola publikoa*. Madrid, España: Delta Publicaciones.
- UNESCO. Statistical Yearbook. Lovaina, UNESCO, 1972, 1978, 1983.
- . World Survey of Education, vols. 2 y 5. Ginebra, Naciones Unidas, 1958, 1971.
- UNIFEC. (2012). *Estado mundial de la infancia 2012: Las niñas y los niños en un mundo urbano*. UNICEF
- Valdemoros, M.A., Ponce de Leon, A., y Sanz, E. (2011). Fundamentos en el manejo del Nvivo9 como herramienta al servicio de estudios cualitativos. *Contextos Educativos*, 14, 11-29.
- Vallés, M. (1997). *Técnicas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Síntesis.

- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona, Cataluña: Gedisa.
- Vidal, D. A. (2015). Pensar la formación para la ciudadanía en clave espacial. Una lectura comprensiva de David Harvey y Doreen Massey. *Revista Colombiana de Sociología*, 8(1), 165-182.
- Weber, M. (2014). *Economía y sociedad*. México D.F, México: Fondo de cultura económica.
- Wernicke, C. G. (1994). Educación holística y pedagogía Montessori. *Educación Hoy*, (10), 1-11.
- Wild, R. (2012). *Educación para ser: vivencias de una escuela activa*. Barcelona, Cataluña: Herder Editorial.
- . (2013). Vivir y aprender de manera coherente, en un proceso de desarrollo sostenible. *Cuadernos de Pedagogía*, 434, 48-52.
- XELL-Xarxa d'Educació Lliure. (2018). Educació Lliure. Barcelona, Catalunya. Recuperado de <https://educaciolliure.org/es/nos-presentamos/quienes-somos/>
- Zabaleta, I., Garmendia, J., y Murua, H. (2015). Movimiento popular y escuela en el franquismo: las ikastolas en Gipuzkoa. *Historia de la educación*, 34, 305-336.
- Zizek, S. (2008). Mayo del 68 visto con ojos de hoy. *El País*, 1(05).
- Zubiri, A. (2011). *Ibilbide akademiko-profesionalak prekarizazio estratifikatuaren garaian: meritokrazia auzitan*. (Tesis doctoral). Departamento de Sociología. Euskal Herriko Unibertsitatea.

Anexos

ANEXO I. PUBLICACIONES, PONENCIAS E INVESTIGACIONES RELACIONADAS CON EL TEMA DE LA TESIS.

Durante el transcurso de la tesis doctoral he publicado diferentes artículos y capítulos relacionados con este trabajo:

Garagarza, A. (17 de Julio de 2018). BBK Live or Txapel Reggae, choose our way of life. *GARA*. Recuperado: <https://www.naiz.eus/eu/iritzia/articulos/bbk-live-or-txapel-reggae-choose-our-way-of-life>

Garagarza, A., Alonso, I., y Alonso, M.J. (2017). Entre la reproducción y la creación escolar. Análisis de la transmisión de los contenidos culturales del curriculum en educación infantil. En C.J, Santos (Ed), *Formulación de los nuevos espacios docentes* (pp. 165-174). Madrid, España: EditorilaTecnos.

Garagarza, A., Alonso, I., y Alonso, M.J. (2018). Desarrollo y cuestionamiento de la escuela: de la modernidad a la actualidad. En J, Rodríguez, C.I, Hunt y A, Barrientos (Eds), *Cultura digital y las nuevas políticas educativas* (pp. 227-240). Barcelona, Cataluña: Editorial Gedisa.

Garagarza, A., Alonso, I., y Aguirregoitia., M.(2020). El auge del movimiento de educación alternativa. Antecedentes, características y reflexiones sobre su futuro. *REDIPE*, 9 (1), 24-38.

Las comunicaciones realizadas en congresos estatales o internacionales son:

Garagarza, A.(2017). Educación alternativa: Desarrollo de la infancia y de la comunidad. XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa. Interdisciplinaridad y transferencia. Salamanca.

Garagarza, A., Alonso, I., y Alonso, M.J. (2017). Capitalismo y escuela: Contenidos culturales. Congreso Universitario Internacional sobre la comunicación en la profesión y en la Universidad de hoy: Contenidos, investigación, innovación y docencia. Madrid.

Garagarza, A., Alonso, I., y Alonso, M.J. (2018). Desarrollo y cuestionamiento de la escuela: de la modernidad a la actualidad. Congreso Universitario Internacional sobre la comunicación en la profesión y en la Universidad de hoy: Contenidos, investigación, innovación y docencia. Madrid.

Garagarza, A.(2018). Educación alternativa: Desarrollo de la infancia y de la comunidad. XXV. Jornadas de psicodidáctica 2018. Vitoria-Gasteiz.

Garagarza, A., y Alonso, I,. (2019). Tránsito de la modernidad a la posmodernidad: Ciudad, comunidad y educación. Congreso Universitario Internacional sobre la comunicación en la profesión y en la Universidad de hoy: Contenidos, investigación, innovación y docencia. Madrid.

Otros trabajos realizados, que guardan relación con esta tesis doctoral, están pendientes de publicación:

Garagarza, A., y Alonso, I,. (2020). Transito de la modernidad a la posmodernidad: Ciudad, comunidad y educación. Editorial Piramide (En prensa).

Garagarza, A., Alonso, I,. Aguirregoitia., M., y Alonso, M.J. (2020). Hezkuntza Mugimendu Alternatiboa Euskal Autonomia Erkidegoan. Uztaro (En revisión).

ANEXO.II. LISTADO DE ESCUELAS ALTERNATIVAS PAÍS VASCO

Bizkaia

Nombre	Laboragune Espacio de Aprendizaje
Ubicación	Leioa
Año de creación	2011
Descripción	<p>En 2011, en Leioa, surge el Laboragune. Experiencia en la que se unen las necesidades de ciertas familias y de personal que trabajaba en el Solasgune (equipo de investigación en torno al juego y lo común).</p> <p>El objetivo de este centro educativo es ofrecer un espacio agradable, que brinde las condiciones idóneas para el desarrollo y aprendizaje autónomo, mas haya de todo plan secuencial, reglado de aprendizaje. Es por ello, que intentan generar las condiciones para que todas las personas puedan aprender desde sus intereses buscando otro tipo de relaciones con el entorno.</p>
Franja de edad	1-16
Página web	http://laboragunea.org/

Nombre	Mara-Mara Espacio de Crianza y Familia
Ubicación	Sopela
Año de creación	2011
Descripción	<p>Mara-Mara es un proyecto educativo que mediante el juego libre intenta impulsar la autonomía de las personas más pequeñas, respetando sus ritmos, sin juicios y ofreciendoles la seguridad física y emocional necesaria. Los referentes de Mara- Mara son Rebeca Wild, Emmi Pikler, Aucouturier, María Montessori, Bowlby entre otros.</p> <p>Aunque es un espacio direccionado a las personas más pequeñas también tiene en cuenta el acompañamiento de las familias en este proceso.</p>
Franja de edad	1-6
Página web	http://www.mara-mara.com/

Nombre	Kortiñe Eskola Librea
Ubicación	Gernika
Año de creación	2007
Descripción	<p>Kortiñe abre sus puertas en 2013 siendo el primer espacio alternativo de Hego Euskal Herria. Toma como referencia las experiencias históricas de Summerhill o Paideia. Sus referencias teóricas son: Freinet, Montessori, Decroly, Rogers, Fromm, Dewey entre otros.</p>

Franja de edad	1-16
Página web	www.kortine.com

Nombre	Landabaso Eskola Aktiboa
Ubicación	Zalla
Año de creación	2017
Descripción	Landabaso es una escuela activa de reciente creación homologada por el departamento de educación. La propuesta pedagógica que ofrecen se basa en cinco principios básicos: <ul style="list-style-type: none"> • Respeto por la necesidades básicas y plena libertad • Desarrollo holístico de las personas • Idioma para la comunicación el euskera • Compromiso con la naturaleza y el entorno • Gestión del centro: democrático, participativo y responsable
Franja de edad	3-12
Página web	https://eskolaktiboa.wordpress.com/

Nombre	Xixu-Pika Slow Center
Ubicación	Bilbao
Año de creación	2008
Descripción	Xixupika Slow Center es un espacio que tal como su nombre lo indica intenta huir de los ritmos vertiginosos, ofreciendo un espacio para el juego libre, sin prisas y sin presión. Un espacio educativo donde las personas más pequeñas puedan desarrollarse a su ritmo, expresarse, experimentar, escuchar, opinar, decidir, aprender libremente... En definitiva desarrollarse íntegramente en el terreno emocional, psicomotriz, intelectual, social y artístico.
Franja de edad	1-6
Página web	http://www.xixupika.com

Nombre	Umerri Eskola Aktiboa
Ubicación	Berriz
Año de creación	2018
Descripción	Umerri nace de las necesidades de diferentes familias de compartir cuidados de sus hijas e hijos y experimentar con otros modelos educativos. El objetivo es impulsar el desarrollo educativo de las personas más pequeñas en espacios que se adapten a sus necesidades. Este espacio educativo se construye con la implicación y participación de todas las familias.
Franja de edad	3-6
Página web	http://umerri.blogspot.com.es/

Nombre	Barraskilo Hazkuntzarako Espazioa
Ubicación	Laukiz
Año de creación	2017
Descripción	Barraskilo es un proyecto educativo de acompañamiento y apoyo a la crianza, basado en la atención individualizada, adaptado a las necesidades y ritmos de cada niña o niño, generando ambientes cuidadosamente estructurados para satisfacer sus necesidades. Barraskilo además de la red Haziz Hazi, también pertenece a Pikler- Lóczy Euskal herriko elkarte.
Franja de edad	0-6
Página web	www.barraskilo.eus

Nombre	Asociación para la Crianza Respetuosa y Juego Libre 'Wabi-Sabi'
Ubicación	Bilbao
Año de creación	2017
Descripción	Wabi-Sabi es un espacio educativo coordinado por la Asociación para la Crianza Respetuosa y Juego Libre. Creado por familias para ofrecer a sus hijos un espacio educativo que se base en el respeto y el juego libre, teniendo en cuenta las diferentes necesidades de las personas más pequeñas. Este espacio se inspira en Pikler, Montessori, la Educación Creadora y la Escucha Activa.
Franja de edad	0-6
Página web	https://espaciowabisabi.wordpress.com

Nombre	Haitzurri Hondar Eskola
Ubicación	Sopela
Año de creación	2016
Descripción	Fomentar el respeto a nosotr@s mismos, a la Naturaleza y a los demás. Crear un espacio de aprendizaje mediante el juego libre, donde se respete la autonomía y los ritmos Individuales de loss niños y niñas. - Autoconocimiento y desarrollo Integral de la personalidad, tanto de las personas menores como de las personas adultas. Despertar de los talentos a través de la convivencia, sirviendo para sus propias necesidades y para la comunidad global. Establecer una red de apoyo y lugar de encuentro entre familias.
Franja de edad	3-10
Página web	https://www.facebook.com/Haitzuri/

Nombre	<u>Woodlands Nature School</u>
--------	--

Ubicación	Gatika
Año de creación	Sin Información
Descripción	Escuela Bosque, en el que la lengua motriz es el inglés. Impulsando la autoconfianza y habilidades, a asumir riesgos y apreciar el mundo natural.
Franja de edad	Sin información
Página web	https://www.woodlandsnatureschool.com

Nombre	<u>Txispetak Eskola Librea</u>
Ubicación	Santurtzi
Año de creación	2018
Descripción	Sin información
Franja de edad	Sin información
Página web	Sin Información

Gipuzkoa:

Nombre	Zapaburu Eskola
Ubicación	Donosti
Año de creación	2017
Descripción	<p>Zapaburu es una asociación sin ánimo de lucro conformado tanto por familias como educadores que centran su proyecto educativo en las pedagogías activas.</p> <p>Parten de que las peculiaridades de cada niña y niño son diferentes, es por ello, que intentan ofrecer diversas oportunidades de aprender y de ser. Toman como referencia a Erik Erikson, Jean Piaget, Rebeca Wild o Maria Montessori.</p>
Franja de edad	2-6
Página web	http://www.zapaburu.org/

Nombre	Zingira Eskola Aktiboa
Ubicación	Orio
Año de creación	2012
Descripción	<p>Zingira es una cooperativa impulsada por diferentes familias. El proyecto educativo se centra el juego libre, en la libre decisión, en el intercambio intergeneracional, teniendo en cuenta que los ritmos de cada persona son muy diversos.</p> <p>Aparte, gestionan un camping para garantizar la viabilidad económica del proyecto educativo obteniendo otra fuente de ingresos.</p>

Franja de edad	3-16
Página web	https://www.zingira.eus/

Nombre	Bihotz Inguru Baso Eskola
Ubicación	Donostia
Año de creación	2016
Descripción	Bihotz Inguru es una asociación que impulsa un proyecto educativo al aire libre. Si bien en un principio han ido desarrollando diferentes iniciativas de sensibilización pedagógica, a partir del curso 2017/2018 pusieron en marcha la Escuela Bosque que sigue los patrones los modelos que se implementan en el resto Europa.
Franja de edad	3-6
Página web	https://bihotzinguru.com/

Nombre	Orendaingo Baso Eskola
Ubicación	Tolosaldea
Año de creación	2016
Descripción	Orendaigo Baso Eskola es un proyecto educativo que se basa en el contacto diario con la naturaleza, siendo el bosque el espacio central, situando a las niñas y a niños en el centro del proyecto y dando importancia al juego libre.
Franja de edad	3-6
Página web	http://www.orendaingobasoeskola.tk

Nombre	Bizilore Eskola Aktiboa
Ubicación	Azkoitia
Año de creación	2012
Descripción	Bizilore es una escuela activa que surge de la Cooperativa Integral Hazitik, para desde la educación caminar en la transformación de la sociedad. En Bizilore se ofrece un espacio saludable, de respeto y confianza para que las personas más pequeñas indaguen, piensen, sientan.... y se desarrollen.
Franja de edad	2-12
Página web	www.bizilore.eus

Nombre	Emeki Emeki
Ubicación	Donostia
Año de creación	2017

Descripción	Sin información
Franja de edad	Sin información
Página web	https://www.facebook.com/emekiemeki.donostia.3

Nombre	Kabi Etxeak Gipuzkoa
Ubicación	Donostia
Año de creación	2015
Descripción	<p>Kabi Etxeak Gipuzkoa es una asociación creada con el objetivo de dar a conocer las Casas Nido en Guipúzcoa como alternativa social.</p> <p>Las Casas Nido son hogares adaptados para atender a un máximo de 4 niños y niñas de 0 a 3 años. Es la casa del/la propio/a educador/a, que se encargará de adaptar el hogar y hacerla segura y accesible para que se produzca el verdadero aprendizaje, en un entorno tranquilo y con una figura de apego estable y cercano.</p> <p>Esta alternativa de crianza es relativamente nueva en España pero está muy afianzada en muchos otros países de Europa, como Taggesmutter en Alemania, Childminders en Inglaterra, Amans de Jour en Suiza, Assistante Maternelle o Nou Nou en Francia. En estos países existe una regulación de esta actividad lo que supone muchas ventajas tanto para los que tienen las casas como para los usuarios. En Navarra están reguladas mediante una orden foral. En estos momento se está luchando por conseguir esta regulación desde distintas asociaciones.</p>
Franja de edad	0-3
Página web	http://kabietxeak.eus/

Nombre	<u>Izadi Eskola Librea</u>
Ubicación	Donostia
Año de creación	2019
Descripción	Sin información (En proceso de creación: “el nuestro es un proyecto chiquito y enorme a la vez. Una pequeña tribu de madres y padres donostiarras soñando alto para sacar adelante la escuela que nuestr@s hij@s merecen”)
Franja de edad	Sin información
Página web	https://www.facebook.com/eskolaizadi/

Araba:

Nombre	Plisti Plasta heziketa espazioa naturan
Ubicación	Ozaeta

Año de creación	2014
Descripción	<p>Plisti-Plasta es una iniciativa privada, independiente, sin ánimo de lucro, que centra su proyecto educativo en la naturaleza, inspirándose en los Bosque Escuela del norte de Europa.</p> <p>Este proyecto convierte el bosque en su espacio educativo, disfrutando de las oportunidades que la naturaleza ofrece para el desarrollo de las personas mas pequeñas. Siempre con la ayuda de las personas acompañantes, que se han formado en diferentes pedagogías: gestión emocional, acompañamiento respetuoso o comunicación honesta.</p>
Franja de edad	0-6
Página web	https://plistiplastanaturan.wordpress.com

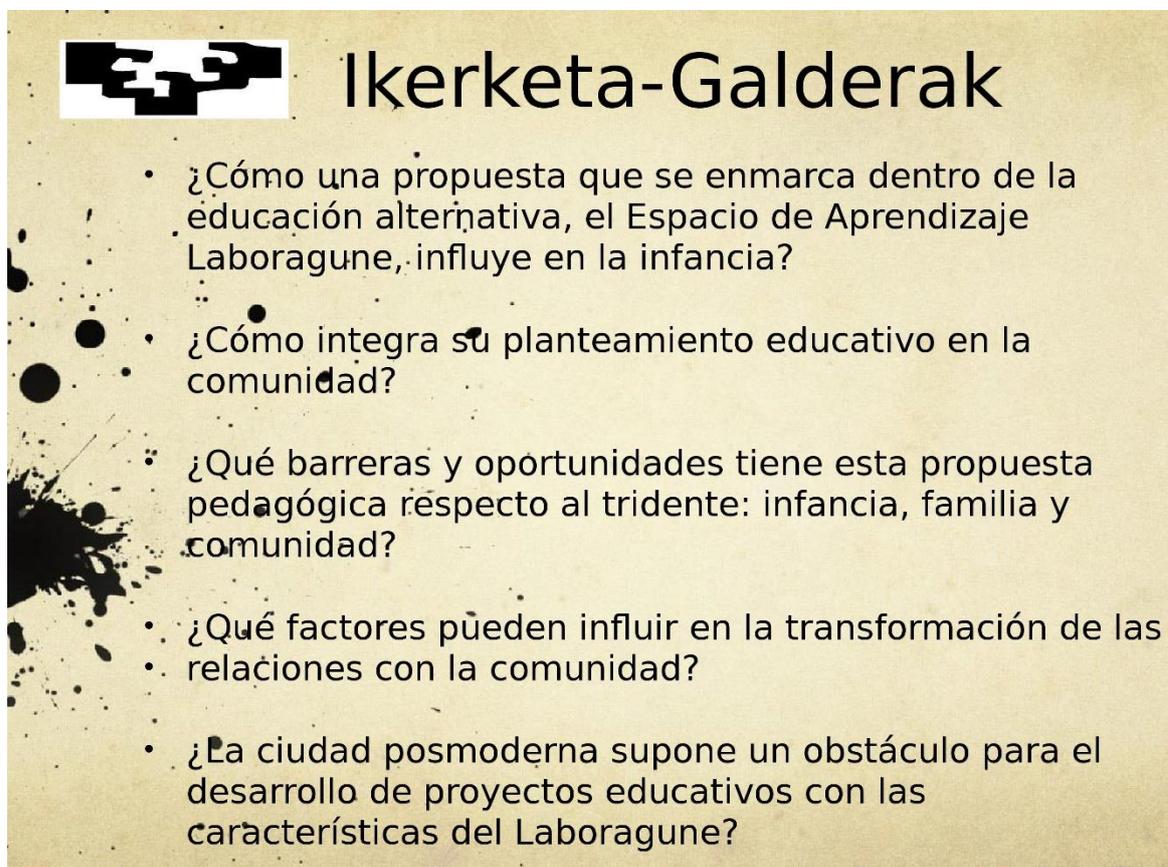
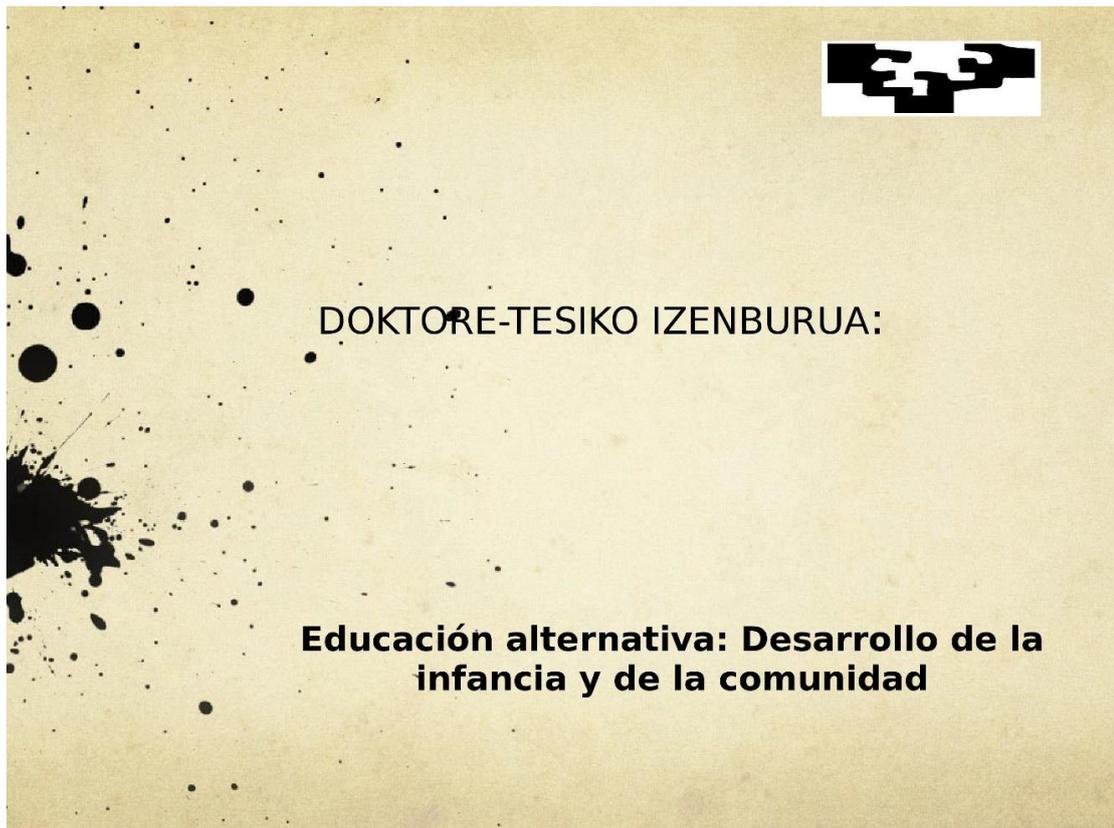
Nombre	Espacio Familiar Gutxinaka Gutxinaka
Ubicación	Vitoria-Gasteiz
Año de creación	2012
Descripción	<p>El Espacio Familiar Gutxinaka-Gutxinaka es un espacio de encuentro, confianza y seguridad, donde se experimenta, aprende a través de la libertad de expresión, de movimiento, respeto por los ritmos y deseos, tanto de las personas mas pequeñas como de las familias.</p> <p>Gutxinaka-Gutxinaka tiene su bases programáticas en aquellos autores, como Emmi Pickler o Bernard Aucouturier, que defienden que la libertad de movimiento y la seguridad emocional son claves en el desarrollo de las personas.</p>
Franja de edad	2-6
Página web	www.gutxinaka-gutxinaka.com

Nombre	Argantzón Ikastola
Ubicación	Argantzón
Año de creación	2003
Descripción	<p>Este centro educativo que surge en 2003 impulsado por Euskal Herriko Ikastolak y el ayuntamiento de la localidad.</p> <p>Al ser una escuela con un número reducido de alumnos, de diferentes edades y en un entorno rural, el proyecto educativo ha transitado a parámetros alternativos, impulsando un modelo educativo consciente, respetuoso y vivencial.</p>
Franja de edad	0-12
Página web	www.argantzónikastola.eus/

Nombre	<u>Txispetak Eskola Librea</u>
Ubicación	Oion

Año de creación	2019
Descripción	Espacio dirigido a niñas y niños de 3 a 6 años en Labraza (Álava). Crecer jugando, rodeados de naturaleza. Aprender a ser mediante la experiencia directa, a su ritmo. Despertar y cultivar la creatividad. Cuidarse y cooperar. Crear un mundo mejor...
Franja de edad	3-6
Página web	https://escuelakukunari.wordpress.com

ANEXO III. GUIÓN DE HISTORIA DE VIDA CON GRUPO DE JOVENES.



trabajo comunicativo

Propósito:

- Analizar la influencia de un espacio de aprendizaje alternativo y de corte comunitario en el desarrollo educativo de la infancia
- Generar un espacio de diálogo y comunicación partiendo de la realidad personal y colectiva de los jóvenes que participan en el Laboragune

La sesión va a tener dos partes con una dinámica diferente:

1. Parte: Historia de Vida -Hitos

en el aprendizaje y el papel de la comunidad-

- Cada participante escribe cuatro postit naranjas y cuatro verdess identificando seis hitos en los últimos cinco años relacionados con el aprendizaje (postit naranjas) y el papel de la comunidad en este proceso de crecimiento y aprendizaje(postit verdes)
- Trabajo individual. Escritura de los hitos en los potits . (10-15 min)
- Se ponen cronológicamente en el panel y se discuten. (40 min).



2. Parte: Grupo de discusión

-Hitos en el aprendizaje y el papel de la comunidad-
Grupo de discusión (60')

1. ¿Cómo llegastes al laboragune? ¿Cuál ha sido tu participación en el proyecto? (10')
2. Uno de los objetivos de este trabajo es desvelar ¿Cómo aprendemos?, ¿De qué manera conseguimos estos aprendizajes? ¿Qué papel tienen los educadores, las familias, el entorno,...? (15,)
3. Otro objetivo es el papel de la comunidad en este proceso de aprendizaje. ¿Qué papel tiene? ¿Cómo diferentes espacios, personas de la comunidad inciden o posibilitan éste aprendizaje? Buscar ejemplos en vuestro proceso. (15')
4. Diferencias entre el aprendizaje en el Laboragune y la escuela tradicional. (10')
5. Que aspectos te hubiese gustado mejorar del proyecto educativo(10')

ANEXO IV. CONSENTIMIENTOS INFORMADOS CON EL AVAL DEL COMITÉ DE ÉTICA.



Autorización del Centro Espacio de Aprendizaje LABORAGUNE para la tesis doctoral “Educación Alternativa: desarrollo de la infancia y la comunidad”

(ref. 2080310018-INB0114)

Esta tesis doctoral titulada “Educación Alternativa: desarrollo de la infancia y la comunidad” es un proyecto dirigido por Aitor Garagarza Cambra¹ alumno doctorando inscrito en el programa de Doctorado de Psicodidáctica y cuyo responsable de protocolo ético es Israel Alonso Sáenz.

El objetivo de esta investigación es:

Analizar la influencia de un espacio de aprendizaje alternativo y de corte comunitario en el desarrollo educativo de la infancia.

El Espacio de Aprendizaje Laboragune situado Iturriondo Kalea, 10, 48940 Leioa autoriza a Aitor Garagarza Cambra Aitor Garagarza Cambra para que desarrolle en nuestra entidad las actividades siguientes:

- La observación participante: Para la realización de las 20 sesiones de observación participante, de 2 horas de duración cada una, durante los meses de abril y mayo, damos permiso para que acceda a las instalaciones del Laboragune. Los días se acordaran mutuamente, entre las dos partes. El material necesario para realizar dicha labor corre a cuenta del investigador.
- Grupos de discusión-Timeline: 2 grupos de discusión con niñas y niños 2 grupos de discusión con profesionales, familias y otros agentes comunitarios. Lugar, hora y día a acordar con las personas participantes o sus responsables legales. Damos permiso para que acceda a las instalaciones del Laboragune y se puedan realizar los grupos de discusión en dicho espacio. El material necesario para realizar dicha labor corre a cuenta del investigador.
- Entrevistas en profundidad:
-

1

Investigador: Aitor Garagarza Cambra
Director de la Tesis: Israel Alonso
Dirección electrónica: aitor.garagarza@ehu.eus
Dirección postal: Txipio Bidea N°5 Zizquierda, Plentzia, 48620, Bizkaia.



- Mapeo colectivo: Para ello se constituirán 3 grupos mixtos con profesionales, familias, otros agentes comunitarios y niñas y niños (duración máxima 2 horas). Lugar, hora y día a acordar con las personas participantes o sus responsables legales. Damos permiso para que acceda a las instalaciones del Laboragune y se puedan realizar el mapeo colectivo en dicho espacio. El material necesario para realizar dicha labor corre a cuenta del investigador.

La información que se produzca con las diferentes actividades y técnicas utilizadas en el proyecto, será registrada en audio y transcrita para, posteriormente, proceder a su análisis. Ésta será contrastada con los diferentes grupos y colectivos implicados en cada momento.

Autoriza	
SI	NO

No se hará ninguna utilización del material audiovisual ajena a este proyecto.

La presentación de los resultados se realizará a través de:

- Una presentación pública a la que se invitará a todos los agentes implicados en la investigación.
- Distintas publicaciones, tales como: la tesis doctoral, artículos en revistas científicas y comunicaciones en eventos profesionales y/o académicos.

Esta investigación no reportará ningún beneficio económico a sus autores/autoras, ni estará sometida a ningún tipo de compraventa o contrato con ánimo de lucro.

Este proyecto, así mismo, ha sido informado favorablemente por el Comité de Ética de Investigación con Seres Humanos (CEISH) de la EHU/UPV .

Si estas conforme en participar en este estudio aportando tu experiencia y reflexiones, puedes firmar este consentimiento²

Firma del investigador:

Firma de la persona autorizante responsable del centro:

²Para cualquier aclaración, duda, y si en cualquier momento no quiere seguir colaborando con esta tesis, se podrá poner en contacto conmigo en la siguiente dirección de correo electrónico: aitor.garagarza@ehu.eus, y en el teléfono 685781590.



Fecha y Lugar: En _____
a de del _____.

INFORMACIÓN COMPLETA SOBRE TRATAMIENTO DE DATOS DE CARÁCTER PERSONAL

De acuerdo con lo dispuesto en el artículo 13 del Reglamento UE 2016/679, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos, le informamos que sus datos pasan a formar parte de un fichero responsabilidad de la UPV/EHU, así como de los siguientes extremos:

Código del tratamiento	TI0018
Nombre del Tratamiento	EADC
Responsable del tratamiento de datos	Identidad: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. CIF: Q4818001B. Dirección Postal: Barrio de Sarriena S/N 48940 Leioa (Bizkaia). Página web: www.ehu.eus Datos de Contacto del Delegado de Protección de Datos: dpd@ehu.eus
Finalidad del tratamiento de datos	INVESTIGAR SOBRE UN PROYECTO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA QUE UNO DE SUS EJES DE ACTUACIÓN ES LA COMUNIDAD Y OBSERVAS QUE REPERCUSIÓN TIENE EN EL DESARROLLO EDUCATIVO DE LA INFANCIA
Periodo de conservación de los datos	Los datos se conservarán mientras no se solicite su supresión por la persona interesada y, en cualquier caso, siempre que estén abiertos los plazos de recurso y/o reclamación procedente o mientras sigan respondiendo a la finalidad para la que fueron obtenidos.
Legitimación del tratamiento de datos	- Consentimiento de las personas interesadas
Destinatarios de cesiones y transferencias internacionales de datos	No se cederán datos salvo previsión legal No se efectuarán transferencias internacionales
Datos de carácter personal del tratamiento	Datos de carácter identificativo: NOMBRE Y APELLIDOS, IMAGEN/ VOZ Datos de características personales: FECHA DE NACIMIENTO, EDAD, SEXO Datos de circunstancias sociales: PERTENENCIA A CLUBES, ASOCIACIONES Datos académicos y profesionales: FORMACIÓN, TITULACIONES, EXPERIENCIA PROFESIONAL Datos de detalle de empleo: PUESTOS DE TRABAJO

Derechos	<p>¿Cuáles son sus derechos cuando nos facilita sus datos?</p> <p>Cualquier persona tiene derecho a obtener confirmación sobre si en la UPV/EHU estamos tratando datos personales que les conciernan, o no.</p> <p>Las personas interesadas tienen derecho a acceder a sus datos personales, así como a solicitar la rectificación de los datos inexactos o, en su caso, solicitar su supresión cuando, entre otros motivos, los datos ya no sean necesarios para los fines que fueron recogidos.</p> <p>En determinadas circunstancias, las personas interesadas podrán solicitar la limitación del tratamiento de sus datos, en cuyo caso únicamente los conservaremos para el ejercicio o la defensa de reclamaciones.</p> <p>Especialmente, en determinadas circunstancias y por motivos relacionados con su situación particular, los interesados podrán oponerse al tratamiento de sus datos. La UPV/EHU dejará de tratar los datos, salvo por motivos legítimos imperiosos, o para el ejercicio o la defensa de posibles reclamaciones.</p> <p>Para el ejercicio de los derechos que le asisten dispone de formularios en el sitio web: www.ehu.eus/babestu</p> <p>Asimismo, dispone de información de la Agencia Vasca de Protección de Datos en el sitio web:</p> <p>http://www.avpd.euskadi.eus/s04-5213/eu http://www.avpd.euskadi.eus/s04-5213/es</p>
Información adicional	Disponible en http://www.ehu.eus/babestu



Autorización del Centro Espacio de Aprendizaje LABORAGUNE para la tesis doctoral “Educación Alternativa: desarrollo de la infancia y la comunidad”

(ref. 2080310018-INB0114)

Esta tesis doctoral titulada “Educación Alternativa: desarrollo de la infancia y la comunidad” es un proyecto dirigido por Aitor Garagarza Cambra¹ alumno doctorando inscrito en el programa de Doctorado de Psicodidáctica y cuyo responsable de protocolo ético es Israel Alonso Sáenz.

El objetivo de esta investigación es:

Analizar la influencia de un espacio de aprendizaje alternativo y de corte comunitario en el desarrollo educativo de la infancia.

El Espacio de Aprendizaje Laboragune situado Iturriondo Kalea, 10, 48940 Leioa autoriza a Aitor Garagarza Cambra Aitor Garagarza Cambra para que desarrolle en nuestra entidad las actividades siguientes:

- La observación participante: Para la realización de las 20 sesiones de observación participante, de 2 horas de duración cada una, durante los meses de abril y mayo, damos permiso para que acceda a las instalaciones del Laboragune. Los días se acordaran mutuamente, entre las dos partes. El material necesario para realizar dicha labor corre a cuenta del investigador.
- Grupos de discusión-Timeline: 2 grupos de discusión con niñas y niños 2 grupos de discusión con profesionales, familias y otros agentes comunitarios. Lugar, hora y día a acordar con las personas participantes o sus responsables legales. Damos permiso para que acceda a las instalaciones del Laboragune y se puedan realizar los grupos de discusión en dicho espacio. El material necesario para realizar dicha labor corre a cuenta del investigador.
- Entrevistas en profundidad:
-

1

Investigador: Aitor Garagarza Cambra
Director de la Tesis: Israel Alonso
Dirección electrónica: aitor.garagarza@ehu.eus
Dirección postal: Txipio Bidea N°5 2izquierda, Plentzia, 48620, Bizkaia.



- Mapeo colectivo: Para ello se constituirán 3 grupos mixtos con profesionales, familias, otros agentes comunitarios y niñas y niños (duración máxima 2 horas). Lugar, hora y día a acordar con las personas participantes o sus responsables legales. Damos permiso para que acceda a las instalaciones del Laboragune y se puedan realizar el mapeo colectivo en dicho espacio. El material necesario para realizar dicha labor corre a cuenta del investigador.

La información que se produzca con las diferentes actividades y técnicas utilizadas en el proyecto, será registrada en audio y transcrita para, posteriormente, proceder a su análisis. Ésta será contrastada con los diferentes grupos y colectivos implicados en cada momento.

Autoriza	
SI	NO

No se hará ninguna utilización del material audiovisual ajena a este proyecto.

La presentación de los resultados se realizará a través de:

- Una presentación pública a la que se invitará a todos los agentes implicados en la investigación.
- Distintas publicaciones, tales como: la tesis doctoral, artículos en revistas científicas y comunicaciones en eventos profesionales y/o académicos.

Esta investigación no reportará ningún beneficio económico a sus autores/autoras, ni estará sometida a ningún tipo de compraventa o contrato con ánimo de lucro.

Este proyecto, así mismo, ha sido informado favorablemente por el Comité de Ética de Investigación con Seres Humanos (CEISH) de la EHU/UPV .

Si estas conforme en participar en este estudio aportando tu experiencia y reflexiones, puedes firmar este consentimiento²

Firma del investigador:

Firma de la persona autorizante responsable del centro:

²Para cualquier aclaración, duda, y si en cualquier momento no quiere seguir colaborando con esta tesis, se podrá poner en contacto conmigo en la siguiente dirección de correo electrónico: aitor.garagarza@ehu.eus, y en el teléfono 685781590.



Fecha y Lugar: En _____
a de del _____.

INFORMACIÓN COMPLETA SOBRE TRATAMIENTO DE DATOS DE CARÁCTER PERSONAL

De acuerdo con lo dispuesto en el artículo 13 del Reglamento UE 2016/679, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos, le informamos que sus datos pasan a formar parte de un fichero responsabilidad de la UPV/EHU, así como de los siguientes extremos:

Código del tratamiento	TI0018
Nombre del Tratamiento	EADC
Responsable del tratamiento de datos	Identidad: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. CIF: Q4818001B. Dirección Postal: Barrio de Sarriena S/N 48940 Leioa (Bizkaia). Página web: www.ehu.eus Datos de Contacto del Delegado de Protección de Datos: dpd@ehu.eus
Finalidad del tratamiento de datos	INVESTIGAR SOBRE UN PROYECTO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA QUE UNO DE SUS EJES DE ACTUACIÓN ES LA COMUNIDAD Y OBSERVAS QUE REPERCUSIÓN TIENE EN EL DESARROLLO EDUCATIVO DE LA INFANCIA
Periodo de conservación de los datos	Los datos se conservarán mientras no se solicite su supresión por la persona interesada y, en cualquier caso, siempre que estén abiertos los plazos de recurso y/o reclamación procedente o mientras sigan respondiendo a la finalidad para la que fueron obtenidos.
Legitimación del tratamiento de datos	- Consentimiento de las personas interesadas
Destinatarios de cesiones y transferencias internacionales de datos	No se cederán datos salvo previsión legal No se efectuarán transferencias internacionales
Datos de carácter personal del tratamiento	Datos de carácter identificativo: NOMBRE Y APELLIDOS, IMAGEN/ VOZ Datos de características personales: FECHA DE NACIMIENTO, EDAD, SEXO Datos de circunstancias sociales: PERTENENCIA A CLUBES, ASOCIACIONES Datos académicos y profesionales: FORMACIÓN, TITULACIONES, EXPERIENCIA PROFESIONAL Datos de detalle de empleo: PUESTOS DE TRABAJO

Derechos	<p>¿Cuáles son sus derechos cuando nos facilita sus datos?</p> <p>Cualquier persona tiene derecho a obtener confirmación sobre si en la UPV/EHU estamos tratando datos personales que les conciernan, o no.</p> <p>Las personas interesadas tienen derecho a acceder a sus datos personales, así como a solicitar la rectificación de los datos inexactos o, en su caso, solicitar su supresión cuando, entre otros motivos, los datos ya no sean necesarios para los fines que fueron recogidos.</p> <p>En determinadas circunstancias, las personas interesadas podrán solicitar la limitación del tratamiento de sus datos, en cuyo caso únicamente los conservaremos para el ejercicio o la defensa de reclamaciones.</p> <p>Especialmente, en determinadas circunstancias y por motivos relacionados con su situación particular, los interesados podrán oponerse al tratamiento de sus datos. La UPV/EHU dejará de tratar los datos, salvo por motivos legítimos imperiosos, o para el ejercicio o la defensa de posibles reclamaciones.</p> <p>Para el ejercicio de los derechos que le asisten dispone de formularios en el sitio web: www.ehu.eus/babestu</p> <p>Asimismo, dispone de información de la Agencia Vasca de Protección de Datos en el sitio web:</p> <p>http://www.avpd.euskadi.eus/s04-5213/eu http://www.avpd.euskadi.eus/s04-5213/es</p>
Información adicional	Disponible en http://www.ehu.eus/babestu

ANEXO V. TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS E HISTORIA DE VIDA.



Leioa, Marzo de 2020