



Implicaciones pedagógicas y organizativas de un proyecto de educación alternativo para la etapa de Educación Infantil en España¹

Pedagogical and organizational implications of an alternative education project for pre-primary school education in Spain

MANUEL MORALES VALERO²

Universidad de Málaga, España

mmoralesvalero@uma.es

<https://orcid.org/0000-0001-6155-2800>

DIANA AMBER MONTES

Universidad de Jaén, España

damber@ujaen.es

<https://orcid.org/0000-0002-9765-3547>

Resumen:

La escuela, como institución, se encuentra en tela de juicio por parte de algunos sectores críticos de la sociedad que, desde el marco explicativo que ofrecen las denominadas teorías de la desescolarización, son capaces de organizarse y crear redes ciudadanas para proveer de forma privada la educación de sus hijos/as desde unos determinados modelos organizativos y pedagógicos. El propósito de este trabajo es el de identificar, mediante el

Abstract:

Nowadays the institution of the School is being questioned by some critical sectors of society who, by drawing on the explanatory framework put forward by the so-called deschooling theories, are able to organize themselves and create citizen networks in order to provide privately for the education of their children within specific organizational and pedagogical models. The purpose of this case study is to identify the organizational model (defined

1 Como referenciar este artículo (How to reference this article):

Morales Valero, M., & Amber Montes, D. (2021). Implicaciones pedagógicas y organizativas de un proyecto de educación alternativo para la etapa de Educación Infantil en España. *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 109–134. <https://doi.org/10.6018/educatio.423891>

2 Dirección para correspondencia (Correspondence address):

Manuel Morales Valero. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Bulevar Louis Pasteur, 25. 29010, Málaga (España)

análisis de un estudio de caso, el modelo organizativo (definido por su misión, visión y valores) utilizado en un proyecto de educación alternativa para la etapa de educación infantil con el objetivo de reflexionar sus implicaciones pedagógicas y organizativas. Concluimos señalando cómo se confía en exceso en el potencial educativo del contexto en base a los intereses y motivaciones de los educados, se minusvalora la capacidad de innovación pedagógica y organizativa del sistema estatal de educación, existe la necesidad de establecer mecanismos capaces de mejorar la participación y se constata la pretensión, quizás irreal, de mantener cierta neutralidad ideológica en el proyecto.

Palabras clave:

Teoría de la educación; teorías de la desescolarización; pedagogía líquida; postmodernidad.

by its mission, vision and values) used in an alternative education project for pre-primary school education with the aim of reflecting on its pedagogical and organizational implications. We conclude by pointing out that there exists an excessive amount of confidence in the context's educational potential based on the interests and motivations of the learners. In addition, the capacity for pedagogical and organizational innovation of the State education system is underestimated. There is, furthermore, a need to establish mechanisms capable of improving participation. Finally, the claim, perhaps unrealistic, of maintaining a certain ideological neutrality in the project is also observed.

Key words:

Educational theory; deschooling theories; liquid pedagogy; postmodernity.

Résumé:

L'école, en tant qu'institution, est remise en question par certains secteurs critiques de la société qui, à partir du cadre explicatif offert par les théories dites du unchooling, sont capables de s'organiser et de créer des réseaux citoyens pour assurer de manière privée l'éducation de leurs enfants sur la base de certains modèles organisationnels et pédagogiques. L'objectif de cet article est d'identifier, à travers l'analyse d'une étude de cas, le modèle organisationnel (défini par sa mission, sa vision et ses valeurs) utilisé dans un projet éducatif alternatif pour l'éducation de la petite enfance afin de réfléchir à ses implications pédagogiques et organisationnelles. Nous concluons en soulignant la confiance excessive dans le potentiel éducatif du contexte basé sur les intérêts et les motivations des personnes éduquées, la sous-évaluation de la capacité d'innovation pédagogique et organisationnelle du système éducatif public, la nécessité d'établir des mécanismes capables d'améliorer la participation et la prétention, peut-être irréaliste, de maintenir une certaine neutralité idéologique dans le projet.

Mots clés:

Théorie de l'éducation; théories de la déscolarisation; pédagogie liquide; postmodernité.

Fecha de recepción: 20-04-2020

Fecha de aceptación: 10-08-2020

Planteamiento del problema

La escuela, como institución, se encuentra en tela de juicio por parte de algunos sectores de la sociedad capaces de organizarse y crear redes ciudadanas para proveer de forma privada la educación de sus hijos/as. Se trata del conocido fenómeno desescolarizador, o desinstitucionalizador (*homeschooling*, *unschooling*, *flexischooling*) (Igeldo y Laudo, 2017). Su implantación se basa en la puesta en práctica de unos modelos organizativos y pedagógicos con unas características muy interesantes en cuanto a capacidad de innovación e implicación familiar, por lo que conocer y comprender, este tipo de experiencias supone un ejercicio sumamente relevante y pertinente, para la investigación educativa. Así, este trabajo pretende aportar conocimiento en este sentido, para lo cual analizaremos un proyecto educativo situado en la provincia de Granada (España) para la etapa de 0 a 6 años. Se basa en una pedagogía libre/viva (Díaz, 2019) que en poco tiempo ha captado la atención de un gran número de familias de la provincia y sobre el que, por deseo expreso de sus responsables, se mantiene su anonimato. De este modo, además de ampliar el conocimiento existente al respecto, se facilita el aprendizaje de otros casos similares con una mirada cada vez más amplia. En este sentido, esta investigación se mueve desde lo específico hacia lo general (Strauss & Corbin, 1998).

Su originalidad radica en el interés puesto en las características y formas «organizadas» del fenómeno más que en sus versiones «no organizadas» como, por ejemplo, el *homeschooling*. Una organización educativa, del tipo que sea, puede entenderse como la puesta en juego de una serie de recursos con un conjunto de participantes para el logro de unos determinados fines (Fernández, 2016), o lo que es lo mismo: lo que diferencia una organización de cualquier otro agrupamiento humano es la presencia de una misión (finalidades y propósitos), una visión (estrategia) y unos valores (Cantón Mayo, I., 2014) determinados.

De este modo, el propósito de este trabajo es el de identificar, mediante el análisis de un estudio de caso, el modelo organizativo (definido por su misión, visión y valores) utilizado por un proyecto alternativo para la etapa de educación infantil con el objetivo de reflexionar sobre sus implicaciones pedagógicas y organizativas. Así, intentaremos responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son las implicaciones pedagógicas y organizativas de un modelo de provisión alternativa para la etapa de educación infantil?

Antecedentes y estado de la cuestión

La principal característica de la escolarización en la etapa de educación infantil a nivel nacional y andaluz, es su diferenciación en dos ciclos diferentes, de 0 a 3 y de 0 a 6 años, siendo el primero subsidiario de las necesidades sociales mientras que el segundo, ya completamente integrado en los centros escolares, queda sometido pedagógica y organizativamente, a la educación primaria, hecho ya denunciado desde la implantación de la LOE (Ley Orgánica de Educación) (Alonso y Alcrudo, 2011) y que se mantiene en la actualidad. Esta situación, junto con la no obligatoriedad de la etapa, explica su carácter escalonado hasta los 3 años, así como la universalización de su segundo ciclo con tasas de escolarización que rozan el 100% a dicha edad, (Ministerio de Educación Formación Profesional, 2018; Consejería de Educación y Deporte. Junta de Andalucía, 2019).

Existe, además, una fuerte presencia del sector privado en su primer ciclo (Ministerio de Educación Formación Profesional, 2018), que actúa como freno a las clases sociales más desfavorecidas, las que más podrían salir beneficiadas con la incorporación temprana de sus hijos (Jiménez-Delgado, Jareño-Ruiz y El-Habid, 2016). En este sentido no podemos olvidar que la educación infantil tiene una importante función compensatoria de la desigualdades de origen, que justificarían la necesidad de su financiación pública (Fernández, 2016), tal y como quedó de manifiesto en los años 80 al convertirse en una de las demandas realizadas a los sistemas educativos (de Puelles, 2004: 310) toda vez que su ampliación hasta los 6 años formó parte de las políticas de educación compensatoria iniciadas por el gobierno socialista (de Puelles, 2010: 136), ocupando un lugar destacado en la política internacional, si bien más por motivos económicos que por el derecho de los/as niños/as a su educación (Ancheta, 2012).

De este modo, este contexto se convierte en el caldo de cultivo ideal para la experimentación y la innovación pedagógica y organizativa por parte de aquellos sectores más críticos con la institución escolar, toda vez que, hasta los 6 años, están exentos de cumplir con el imperativo legal de la escolarización obligatoria, momento a partir del cual las familias han de tomar la decisión sobre si desescolarizar definitivamente, con sus pros y sus contras, o no.

Podemos situar el cuestionamiento de las bondades depositadas en la institución escolar en los movimientos sociales de los años 70 y 80

y el auge de teoría crítica de la educación de mano de autores como Goodman, Reimer, Illich o Freire, entre otros (de Puellas, 2004). Más recientemente, las actuales sociedades posmodernas, caracterizadas por Bauman (2012) como «líquidas», conforman el marco epistemológico en el que situar la actual crisis de la institución escolar de mano de las «teorías desescolarizadoras» y las «pedagogías líquidas y ligeras» (Igelmo y Laudo, 2017; Igelmo y Quiroga, 2018) en tanto teorías (Laudo, 2015) “de la educación donde lo esencial es que no está claro ni «lo que va a» ni «lo que tiene que» suceder como resultado de la acción educativa” (p. 19). Así, los argumentos que sustentan a las pedagogías líquidas, ya se encontraban en la base de las teorías desescolarizadoras, de modo que ambas parten de los siguientes supuestos compartidos:

El rechazo a la obligatoriedad de prescribir y aprender contenidos y habilidades rígidos, homogeneizantes y los mismos para todos en base a un metarelato determinado; el desacuerdo con visiones unívocas de la sociedad y prácticas educativas reproductoras del orden social establecido fruto del progreso; o la necesidad de un profesor explicador y unidireccional para poder acceder al conocimiento emancipador. (Igelmo y Laudo, 2017, p. 49).

Lo que se pone en entredicho no es tanto la necesidad de educación, enseñanza, o aprendizaje, sino sus finalidades y, sobre todo, su institucionalización circunscrita al control del espacio y del tiempo teniendo al aula y la lección como protagonistas (Fernandez, 2016; 2017). Así, se demanda cierta “ligereza” o “flexibilización” de los muros de la escuela, un proceso de cambio institucional que algunos han explicado recurriendo al concepto de «extitución» (Tirado y Domènech, 2001). Cada vez son más y más distintos los momentos y los temas sobre los que aprender, a la vez que son más y más distintos los lugares desde los que se enseña (Fernández, 2016; Burbules, 2012; Zafra, 2015; Tyner, Gutiérrez y Torrego, 2015).

Con respecto a la magnitud del fenómeno desescolarizador, en cualquier de sus formas, no se cuenta con fuentes de información fiables, pero si con algunos listados de proyectos en la web. Por su especial relevancia destaca ludus.org, una iniciativa conocida, y reconocida, por los movimientos desescolarizadores a nivel nacional que recoge tanto las experiencias alternativas del sistema público como del ámbito privado. Según sus datos, existen un total de 110 proyectos distribuidos entre las

ocho provincias andaluzas, destacando Granada con 28. Si atendemos a su enfoque pedagógico, son más numerosos aquellos que siguen una pedagogía libre/viva (22) y Montessori (16), seguidos, en menor medida, de los Waldorf (6) y Reggio-Emilia (3). Los enfoques Amara-Berri, educación democrática y bosque-escuela, no constan en este listado, lo que no significa que no puedan existir. Con respecto a la distribución de proyectos por titularidad del centro, la iniciativa privada representa la mitad del total de experiencias recogidas en este directorio, un total de 55 de las 110, 12 de las cuales desarrolladas en Granada. Asimismo, es destacable como los proyectos incluidos en la categoría “comunidad de aprendizaje” pertenecen en su práctica totalidad a iniciativas desarrolladas en centros públicos, de hecho, resulta llamativo como los proyectos alternativos en centros públicos son exactamente la mitad que los desarrollados desde la iniciativa privada, es decir, los datos ofrecidos por ludus.org son congruentes con las proporciones público-privado que presenta el primer ciclo de infantil en todo el territorio nacional.

Diseño y metodología

El marco metodológico desde el que se da respuesta a las anteriores preguntas de investigación es el de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) (Glaser & Strauss, 1967).

El diseño de investigación ha sido emergente, al no estar definido desde el inicio y haber ido surgiendo a la vez que se recogían los datos (Glaser, 1992). En este sentido, no ha existido más sistematización que la necesidad de partir de las tres grandes categorías de análisis: la misión, la visión y los valores organizacionales. De este modo, siguiendo de nuevo a Glaser (1992), ha sido fundamental el que la metodología no estructurase demasiado el trabajo analítico, ya que, de lo contrario, se trabajaría más por verificar teoría que por generarla. Así, es crucial que este tipo de diseños cualitativos se encuentren marcados por la adecuada combinación de flexibilidad (Lincoln & Guba, 1985), creatividad, confianza en sí mismo del analista (Strauss & Corbin, 1998) y capacidad de escucha.

El muestreo utilizado ha sido intencional (Andréu, 2001). Así, para su selección se han utilizado los criterios propuestos por Vallés (1997): elección del contexto, marcado por el caso de estudio seleccionado; heterogeneidad, amplia diversidad de fuentes garantizando la diversi-

dad de descripciones. Dada la naturaleza de las tres grandes categorías analíticas de partida, se ha optado por utilizar fuentes donde pudiésemos encontrar información fiable y directamente relacionada con la estructura organizativa del caso para el curso académico 2018/19; accesibilidad, facilitada por uno de los autores del presente trabajo al ser miembro del proyecto analizado, de modo que se ha contado con información que en otras circunstancias hubiese sido difícil de conseguir; representatividad, asegurada al estar la información circunscrita a la totalidad de los responsables, y documentos, que aglutinan la función pedagógica y de coordinación del proyecto; tamaño muestral, obtenido una vez alcanzado el punto de saturación (Glaser & Strauss, 1967) o de redundancia (Lincoln & Guba, 1985).

Con respecto a las técnicas de recogida de información empleadas se ha utilizado el grupo de discusión y el análisis de documentación interna, quedando configurado el corpus de análisis del siguiente modo:

Tabla 1
Configuración del corpus de análisis.

TIPO	CANTIDAD	DESCRIPCIÓN	FECHA
Grupo de discusión.	1	Grupo de discusión compuesto por 3 miembros del equipo pedagógico y 2 de la coordinación del proyecto. Se utilizó una entrevista semiestructurada para tratar de definir la misión, visión y valores organizativos.	19/05/19
Correo electrónico.	43	Recopilación de los correos electrónicos enviados desde la organización a las familias tanto sobre temas organizativos como pedagógicos.	Del 09/09/2018 al 27/06/2019
Documento de Organización y Funcionamiento (DOFE).	2	Tanto la versión de 2018, como su mejora en la edición de 2019, donde se incorporaron numerosas peticiones de las familias recopiladas a través de una encuesta.	15/07/19
Documentos compartidos.	9	Material formativo-divulgativo enviado por mail a las familias sobre asuntos pedagógicos.	Septiembre a junio. Curso 2018/19.
Actas de las reuniones mensuales.	8	Actas de las reuniones mensuales de familias donde se tratan tanto aspectos organizativos como pedagógicos.	Septiembre a junio. Curso 2018/19.
Total	63		

Nota: Elaboración propia

El análisis de la información fue apoyado por el software de análisis de datos cualitativos Atlas.ti (Versión 8). Así, codificamos en una primera fase la totalidad del corpus siguiendo una codificación abierta en forma de citas -según la terminología de Atlas.ti- para, a continuación, proceder con el análisis propiamente dicho realizando una codificación axial que permitió agrupar dichas citas en categorías (o códigos, según la terminología de Atlas.ti) en tanto conceptos que representan fenómenos y grupos (categorías principales), definiendo y redefiniendo cada una de ellas conforme ha sido necesario y estableciendo sus relaciones internas hasta lograr el modelo teórico que presentamos a continuación una vez alcanzada la saturación de los datos.

Resultados

Tras el análisis realizado, el corpus de análisis ha quedado dividido en 349 citas. En la siguiente tabla, se presenta su distribución por grupos de códigos y documentos.

Tabla 2
Distribución de las citas del corpus de análisis. Elaboración propia mediante datos de Atlas.ti (8)

	MISIÓN		PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS		VALORES ORGANIZATIVOS		VISIÓN		Totales
	Absoluto la columna	Relativo de la columna	Absoluto la columna	Relativo de la columna	Absoluto la columna	Relativo de la columna	Absoluto la columna	Relativo de la columna	
ACTAS REUNIONES	2	6,25%	15	10,64%	9	22,50%	20	14,71%	46
DOFE	21	65,63%	81	57,45%	8	20,00%	33	24,27%	143
GRUPO DE DISCUSIÓN	6	18,75%	9	6,38%	3	7,50%	23	16,91%	41
CORREO ELECTRÓNICO	1	3,13%	8	5,67%	15	37,50%	29	21,32%	53
DOCUMENTOS COMPARTIDOS	2	6,25%	28	19,86%	5	12,50%	31	22,79%	66
Totales	32	100,00%	141	100,00%	40	100,00%	136	100,00%	349

Nota: Elaboración propia

La misión ha sido explicada, principalmente desde los DOFE y el grupo de discusión, estando menos representada en el resto de los documentos analizados, lo cual es coherente. Los principios pedagógicos se encuentran en primer lugar en el DOFE y en segundo en los documentos compartidos, debido al gran contenido pedagógico de estos últimos. Los valores aparecen más representados en los correos electrónicos y las actas de reuniones que el DOFE (aunque por muy poco), lo que implica, a priori, que son elementos vivos que se utilizan en la resolución de temas concretos. Por último, con respecto a la visión, es el DOFE desde donde más se explica, si bien seguido de cerca por los documentos compartidos y los correos electrónicos, lo cual resalta igualmente su viveza y el carácter compartido y consensuado acerca del rumbo del proyecto. En términos generales, observamos que son los DOFE son los documentos con mayor valor explicativo, lo que por otro lado es normal, estando el resto de los elementos organizativos repartidos de forma más o menos homogénea entre los demás documentos.

Las anteriores citas han sido agrupadas en distintos códigos interrelacionados entre sí, y estos a su vez, se han agrupado atendiendo a las tres grandes categorías de análisis utilizadas para nuestro propósito: la misión, visión y valores, dando lugar al siguiente modelo teórico emergente que pasamos a describir con mayor detalle a continuación.

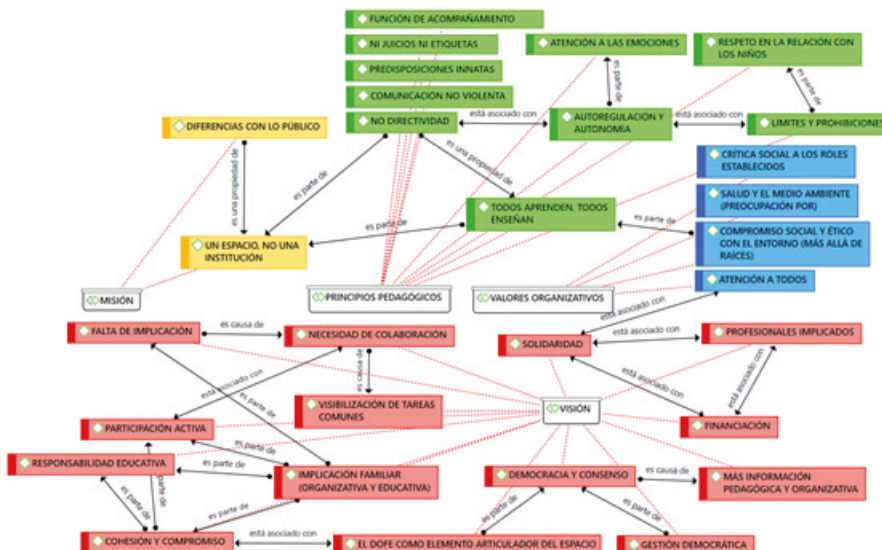


Figura 1. Modelo teórico emergente en forma de red. Elaboración propia mediante datos de Atlas.ti (8).

Misión

La principal categoría de análisis identificada para explicar la misión se ha denominado “un espacio, no una institución”. Así, la organización aparece descrita como un “espacio de crecimiento respetuoso” (DOFE, 2018), en contraposición a lo que se podría entender como una institución educativa en su sentido más clásico.

Su construcción se concibe como “la segunda casa” (DOFE, 2018) de los/as niños/as, destacándose su carácter comunitario y compartido en todos los sentidos a la vez que se convierte en la principal razón de ser de sus miembros. Esto implica que las familias pueden disponer de su libre uso para poner en marcha cualquier propuesta educativa, siempre y cuando lo hagan en coordinación con el equipo pedagógico y no se reste protagonismo a los/as niños/as: sus principales protagonistas.

Ha de ser un lugar capaz de provocar aprendizajes en sí mismo, un recurso didáctico listo para ser descubierto mediante el juego, sin directividad alguna, por lo que ha de contar con ambientes personalizados lo suficientemente enriquecidos como para responder a los diferentes intereses y motivaciones, cada uno con sus propias normas de funcionamiento.

En definitiva, lo que se enfatiza desde esta categoría de análisis es su definición como un espacio comunitario en tanto modelo organizativo preocupado más por el aprendizaje y la educación que por su institucionalización en la línea apuntada antes (Fernandez, 2016; 2017), si bien, a este se le asignan toda una serie de principios pedagógicos y valores organizativos.

Ligada a la anterior, emerge la categoría “diferencias con lo público”, donde se describe “lo público” como un sistema caracterizado por no respetar las necesidades del alumnado debido a que no dispone de los recursos suficientes, tiene dificultades para crear espacios motivantes y/o hacerlo en contacto de la naturaleza, y, desde luego, no puede romper con la tradicional organización de la enseñanza por edades y cursos en aulas estancas. Por todas estas cuestiones su modelo pedagógico se sitúa en las antípodas del que achacan a la escuela pública.

Así, el modelo alternativo que propugnan se siente respaldado por la evidencia teórica que les ofrecen algunos autores relevantes y por la propia demanda de los padres en tanto buscan modelos distintos a lo que les ofrece el sistema público. Trasladar los principios pedagógicos y

organizativos del espacio a lo que entienden como el modelo público es considerado inviable en tanto habría que invertir más recursos y, sobre todo, formar de otro modo al profesorado. No obstante, algunos miembros del equipo pedagógico sí que consideran que se podrían cambiar bastante cosas en este sentido.

Visión

La primera categoría identificada dentro del grupo asignado a la construcción de la visión del espacio ha sido denominada como “implicación familiar” y gira en torno a las siguientes cuatro subcategorías: cohesión y compromiso, responsabilidad educativa, participación activa, y falta de implicación.

Así, con respecto a la cohesión y compromiso, se han codificado aquellas descripciones encargadas de presentar la puesta en marcha de los valores organizativos desde la más plena consciencia y profundo convencimiento individual. Su función en la instauración de una obligación moral capaz de determinar las condiciones en que se desarrolla la participación activa de forma que no tenga que ser impuesta desde la coordinación. Cada cual ha de sentirse, responsable de sus actos, toda vez que:

“Se trata de un proyecto auto-sostenible, en el cual es fundamental la implicación de l@s participantes para que siga manteniéndose a flote y que podamos disfrutar por muchos años de este lugar como un segundo hogar. Es importante señalar que este compromiso del que hablamos no parte de una obligatoriedad, sino que esta participación es voluntaria y que, a nuestro entender, debe salir de la propia ilusión de las familias por mantener el proyecto vivo.” (DOFE, 2018-19)

Por su parte, el compromiso personal con los principios pedagógicos ha sido codificado en la categoría responsabilidad educativa, aludiendo a la importancia (profunda e ineludible) de la función educadora de las familias. Nuestra forma de actuar en el mundo construye la visión de nuestros/as hijos/as, de ahí la necesidad de mantener un comportamiento, como decimos, consciente, coherente y comprometido con los valores defendidos desde el proyecto.

No obstante, no basta con abrazar el ideario del espacio, el compromiso ha de ser visible, debe de trasladarse a la acción. Esta nueva necesidad, denominada como participación activa, recoge aquellas descripciones relacionadas con la presentación del comportamiento esperado fruto de un buen sentimiento de cohesión organizativa. Se refiere, tanto a la implicación en los asuntos más educativos del proyecto, como la asistencia a reuniones de familias (tanto grupales sobre temas de interés general, como individuales) hasta el compromiso con tareas no estrictamente educativas, pero necesarias. De un modo u otro, la participación se entiende como la principal responsabilidad de las familias, un requisito que asumen desde el momento en que empiezan a formar parte del proyecto.

Una consecuencia derivada de la ausencia de todo lo anterior es la falta de implicación, una actitud descrita como uno de los principales problemas y fuentes de desgaste. Y es que, es una realidad el que no todas las familias se encuentren comprometidas en el mismo grado e intensidad, reconociéndose la existencia de distintas motivaciones no todas relacionadas con la creencia ciega en los valores del proyecto, sino con intereses dispares como, por ejemplo, el hecho de que tratarse de un espacio con unas ratios muy bajas, un tratamiento sumamente respetuoso y/o un entorno rodeado de naturaleza. Al fin y al cabo, la necesidad de mejorar la implicación familiar es una constante de los centros, tanto públicos como privados, en tanto influye positivamente en los resultados escolares, sean estos del tipo que sean (Gomariz, Parra, García y Hernández, 2019).

De esta falta de implicación, se deriva una necesidad de colaboración para hacer frente a la continua demanda de trabajos de construcción y mantenimiento. Para ello, fue necesaria la creación de una serie de "comisiones" para gestionar el trabajo colaborativo. A cada una de ellas se le asigna un/a coordinador/a encargado/a de ejecutar las tareas implicando a las familias y haciendo visible su colaboración con la intención de apelar de algún modo a la responsabilidad del resto.

Si las anteriores categorías relegan la participación al ámbito individual, en la denominada como "democracia y consenso" se recogen aquellas codificaciones relacionadas con el establecimiento de cauces participativos por parte de la organización como, por ejemplo, las reuniones mensuales de familias, donde se abordan temas tanto pedagógicos como organizativos, y las reuniones individuales de periodicidad

semanal. Es decir, se traslada la responsabilidad de la participación hacia la coordinación del espacio. Por tanto, no solo se trata de participar, sino de hacerlo en unas condiciones concretas: atendiendo a principios democráticos, educando para y en la democracia en tanto tarea comunitaria (Bolívar, 2016). Así, se pretende conseguir la mayor cantidad posible de decisiones consensuadas con los miembros, por lo menos en los grandes temas.

El instrumento clave para esta apuesta democrática, es el DOFE (Documento de Organización y Funcionamiento). Se trata de un documento regulador del funcionamiento interno, así como de los principios pedagógicos. Se encuentra reconocido y aceptado por prácticamente todos los miembros (incluso cuando existen discrepancias al respecto). En su redacción definitiva, la versión de 2019, se contó con las aportaciones de las familias a través de consultas vía correo electrónico:

“Hay algunas cosas que no veo bien, cómo afrontamos la manipulación, por ejemplo. Supongo que ya le habréis dado muchas vueltas y tendréis vuestras razones para estas normas de comportamiento, intentaremos adaptarnos y si queréis lo hablamos y os doy mi punto de vista.

En general el proyecto me parece estupendo y me encantaría que [...] se encontrara a gusto y poder formar parte de él.” (Correo electrónico, 2018)

Por último, ligada a esta categoría se encuentra la necesidad de las familias de obtener una mayor información sobre los aspectos pedagógicos y organizativos del espacio, sobre el qué y el cómo se hacen las cosas. Así, se reclama que, aun reconociendo sus bondades, el DOFE actual sea mucho más extenso y claro.

Con respecto a la “financiación”, se afirma que la sostenibilidad del proyecto a largo plazo se puede encontrar comprometida. Conseguir una estructura de ingresos estable se convierte en una de las principales preocupaciones de la coordinación junto con la responsabilidad de las familias en el pago puntual de las cuotas. En este sentido, se presenta como una buena opción el asegurar la provisión privada de educación financiándola a modo de conciertos educativos o mediante fórmulas como las del cheque escolar, de forma que sea la propia familia quien, en última instancia, y sin cortapisas pueda tomar la decisión de elegir el centro en el que escolarizar a sus hijos.

3 Se mantiene el anonimato del niño.

A su vez, la financiación se encuentra relacionada con la “solidaridad”, y esta, con la atención a todos, como valor organizativo. Dicha solidaridad se explica como la necesidad de reconocer los distintos modos en que las familias realizan sus aportaciones para asegurar la sostenibilidad financiera. No todas pueden responder, en caso de necesidad, a un aumento de las cuotas, o a un abono extra, por lo que, en estos casos, se establecen distintos mecanismos como el pago aplazado o, en su defecto, la posibilidad de participar en la recaudación de fondos mediante la organización de fiestas o sorteos.

El incidente clave que desencadena tal necesidad de solidaridad financiera es la preocupación por las condiciones económicas y laborales de los equipos pedagógico y de coordinación. Así, se considera que, en tanto profesionales implicados en el proyecto, capaces de sostener sus principios al contar con un bagaje formativo y vital coherente, se merecen contar con unas condiciones contractuales dignas.

Principios pedagógicos y valores organizativos

Principios pedagógicos

Uno de los principios más importantes atribuidos a la configuración de la organización como un espacio es el denominado “todos aprenden, todos enseñan”. El argumento básico en el que se sustenta consiste en describirlo como una conversación en torno a la crianza capaz de concienciar a las familias implicadas en el proyecto.

“El proyecto pretende ser un espacio para el crecimiento respetuoso en la vida de l@s niñ@s y de l@s adult@s. Las diferentes personas que formamos este grupo nos reunimos para conversar, dialogar, debatir sobre diferentes temas, todos relacionados con la crianza de nuestr@s hij@s y sobre nuestra forma de actuar con ell@s.” (Actas de reuniones. Propuesta de la coordinación para el año 2020)

De este modo, de lo que se trata es de compartir, de forma libre, enseñanzas y aprendizajes para alcanzar una vida sana en todos los sentidos, ofreciéndose una oportunidad de aprendizaje, tanto para los/as niños/as como para los adultos. En definitiva, desde esta categoría se entien-

de el espacio como una gran comunidad de aprendizaje donde tiene cabida la participación de todos sus miembros en una relación donde los roles educador-educando se intercambian constantemente. En este sentido, estos argumentos se encuentran influenciados por los principios pedagógicos que inspiran el aprendizaje dialógico y su organización en comunidades de aprendizaje (Díez-Palomar y Flecha, 2010).

Por su parte, la “no directividad” se convierte en la condición necesaria sin la cual no se explica ni el anterior, ni muchos otros de los principios identificados. Su implicación más directa tiene que ver con que los educandos puedan desarrollar sus capacidades en función de los intereses y motivaciones más intrínsecas, y esto solo será posible en un espacio lo suficientemente enriquecido y libre de juicios o creencias que actúen como determinantes del desarrollo, en todas las edades, desde los más pequeños, donde se propugna la libertad de movimiento, hasta la no intervención en las tareas de los/as niños/as, en el sentido de “no juicio”, a menos que exista una demanda por su parte. Solo en dicho caso, el adulto se ocupará de exponer cómo lo hace, pero sin establecer pautas de actuación ya que, como se reconoce, no se tiene intención de enseñar nada. De este modo, se entiende que la no directividad permite la conexión más íntima con la naturaleza de cada sujeto. Este principio -junto con los de autoregulación y autonomía, y predisposiciones innatas- se encuentra de alguna forma influido por el movimiento de la Escuela Nueva (Del Pozo, 2004), como suele ocurrir en este tipo de movimientos alternativos (Díaz, 2019).

La “función de acompañamiento” es fundamental cuando se parte de una pedagogía no directiva. Consiste en hacer recaer el protagonismo en el contexto y en los intereses del educando en un escenario donde vale más el estar al lado, guiando la experiencia, que dirigiendo una actividad.

“En todo caso, el papel de las personas adultas en este espacio no es el de evitar o solucionar problemas, sino el de acompañar las dificultades que puedan surgir para que ellas y ellos los resuelvan con sus propios recursos.” (DOFE 2019)

En sí misma, esta función se encuentra encarnada en las denominadas “acompañantes” que han de atender tanto las necesidades individuales como grupales, siempre desde el amor y el respeto para que cada cual

encuentre su camino que, aunque pueda estar lleno de frustraciones y conflictos, como decimos, no se resuelven ni juzgan: se acompañan.

La reflexión sobre el papel que juegan los “límites y prohibiciones” en un escenario como el descrito es inevitable. Así, se entienden como necesarios siempre y cuando se establezcan para la propia seguridad de los/as niños/as y no por cuestiones relacionadas con la comodidad adulto o el cuidado de materiales. En este sentido, se apuesta más por mantener una relación democrática y consensuada sobre su establecimiento, donde se priorice antes la información y concienciación sobre sus motivos (de forma adecuada a la edad) que su imposición autoritaria y poco consciente.

En este sentido, la relación entre la libertad y los límites se convierte en el marco necesario del “respeto” como principio pedagógico en el que descansa el crecimiento de todos.

“Podemos decir que, hoy en día, hay un cambio de paradigma en cuanto a las formas educativas, promovido desde hace décadas por diferentes movimientos importantes a nivel mundial. Este nuevo paradigma parte de la siguiente idea: “conectar y partir de una actitud respetuosa y atenta a las necesidades profundas y a los intereses de las niñas y de los niños, colocándolos en el eje central de toda la dinámica del aprendizaje”.” (DOFE 2019)

Por tanto, los límites y prohibiciones son considerados como elementos que configuran el contexto necesario para el desarrollo seguro de la autorregulación y autonomía del/la niño/a, siempre y cuando su establecimiento no socave el respeto necesario en que se sostiene la relación educativa⁴.

Por otro lado, la “atención a las emociones” se considera como un aspecto fundamental y estas, como cualquier otra manifestación de la condición humana, son susceptibles de acompañarse desde el respeto. Las emociones nos vinculan con nuestra naturaleza más profunda y, por tanto, no han de ser reprimidas, sino canalizadas para conectar con los aprendizajes. En este sentido, se trabaja para liberarlas y, posteriormente, autorregularlas en el espacio, un escenario ideal al encontrarse libre de juicios.

4 Este argumento se encuentra dentro del documento compartido D14, incluido en nuestro corpus de análisis: Rodríguez Bustos, C. (2005) *Poner límites o informar de los límites el amor después de la etapa primal. Cuando se cambian las órdenes por la información y la complacencia*. [Web personal de la autora] Recuperado de: <https://sites.google.com/site/casildarodriganez/--poner-limites-o-informar-de-los-limites>

Emociones y sentimientos. El hecho de que el espacio y tiempo compartido en el proyecto esté libre de juicios, significa que cada persona tiene la oportunidad de ser auténticamente una misma y expresar libremente sus sentimientos y emociones. Consideramos que esto es una condición necesaria para la salud emocional, sin la cual el desarrollo cognitivo quedaría ampliamente limitado. (DOFE 2019)

El principio de la “autorregulación y autonomía” del educando se encuentra relacionado con los límites y prohibiciones, así como con la no directividad, de hecho, uno no podría existir sin el otro. Se enfatiza la capacidad de autorregulación de los/as niños/as en todos los ámbitos. Así, el interés o las propias pulsiones innatas han de ser autorreguladas, eso sí, atendiendo siempre al ritmo y a la motivación intrínseca del educando.

“autorregulándose desde adentro hacia afuera por aquellos impulsos que le mantienen conectado con su verdadera esencia y no desde las interferencias, miedos y perspectivas de los adultos que lo acompañan en su día a día y que finalmente “podan” o “cortan” aquello que el niño es en realidad.” (DOFE 2018)

Así, la educación es entendida como un proceso que va de dentro hacia afuera, donde el aprendizaje tiene lugar de forma autónoma y multidimensional, de modo que los esfuerzos encaminados hacia la motivación extrínseca pierden todo su sentido. De ahí que el papel del adulto en este sentido sea el de acompañar el aprendizaje en un entorno no directivo, aunque sí con ciertos límites y prohibiciones, donde el autocontrol emocional se entiende como un elemento cada vez más importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Fernández-Martínez y Montero-García, 2016).

Las “predisposiciones innatas”, por su parte, engloban un conjunto de argumentos que apoyan la mayoría de los principios pedagógicos identificados. De alguna forma, desde esta categoría se enfatiza nuestra conexión con la naturaleza, una especie de vuelta a los principios naturales a los que hay que prestar atención toda vez que, de forma consciente o inconsciente, influyen en nuestro desarrollo educativo, incluso desde el propio vientre materno.

Los principios de la **comunicación no violenta (CNV)** desde la pers-

pectiva de Marshall B. Rosenberg (2011; 2019) conforman unos principios de tal calado que se reclama su uso en todos los ámbitos del espacio, incluido el propio DOFE, donde se considera que no se siguen adecuadamente:

“La forma en la que se está redactando no sigue los principios de la CNV y creo necesario ampliar y justificar más ampliamente los puntos que antes he señalado para una mejor comprensión de los mismos. Enviaré propuesta al equipo pedagógico en la próxima semana sobre la relación del DOFE y el proyecto con la CNV.” (Correo electrónico)

Al interés por la CNV va unida la preocupación por el uso inclusivo del lenguaje en tanto elemento configurador de las relaciones humanas.

Por último, con la categoría “no juzgar, no etiquetar”, se recogen aquellas descripciones que presentan la escucha y el habla como un elemento fundamental que ha de encontrarse libre de juicios y de prescripciones toda vez que se entiende como un acercamiento a las distintas subjetividades individuales.

“Los adultos evitamos hablar sobre l@s niñ@s en presencia de ell@s, para evitar atribuirles cualidades o pensamientos nuestros.” (DOFE 2018-19).

De este modo, la comunicación pedagógica se centra en la descripción de lo acontecido sin más, independientemente de que estemos hablando de una habilidad intelectual, manual o física. Este principio, facilitará la libre expresión y desarrollo de las emociones y sentimientos de los educandos. Este código encuentra su anclaje teórico en la teoría del etiquetamiento propuesta por Howard Becker y Edwin Lemert (Abreu, 2019).

Valores organizativos

Con la excepción del código que hemos denominado “crítica social a los roles establecidos”, el resto de los que presentamos a continuación son entendidos como elementos clave de la definición de los valores organizacionales (Cantón, 2014).

Uno de los principales valores organizativos es el que hemos deno-

minado como “atención a todos”. Lo podemos describir como la capacidad de la organización para escuchar y dar respuesta a las necesidades de sus miembros, entendiendo como tales tanto a las familias como al equipo pedagógico y de coordinación. Concretamente, es la “comisión de cuidado de las personas” la encargada de:

“Mantener un equilibrio entre todas las personas del proyecto, para que este sea lo más unificado posible. Cuida a las personas cuando se sienten incómodas, molestas, tensas, tristes y las acompaña a expresar sus sentimientos, emociones o pensamientos.” (Actas de reuniones. Propuesta de la coordinación para el año 2020)

De este modo, se propicia un clima de confianza que permite una completa libertad para tratar comunitariamente cualquier tema que suscite diversidad de posturas.

Otro valor importante es el “compromiso social y ético con el entorno”. La función concienciadora del espacio pretende trascender de sus límites irradiando a la propia sociedad en la que se encuentra. Así, se toman decisiones como el no vender alcohol en los eventos que se organizan, o la creación de un grupo de consumo de alimentos donde no solo se trata de adquirir productos de primera calidad respetuosos con el medioambiente (normalmente basados en agricultura ecológica), sino en asegurar un precio justo para el productor. Otros ejemplos al respecto son el fomento de la participación en fechas señaladas para la reivindicación social como el día de la mujer o el primero de mayo.

A su vez, se intenta mantener cierta neutralidad en la celebración de las distintas fiestas populares, como la navidad, evitando sostener discursos acrílicos sobre ellas y, tomar decisiones ideologizadas en un sentido u otro.

Ligado al anterior, nos encontramos con una profunda y activa “crítica a los roles establecidos”, sobre todo en lo que concierne a la construcción de la maternidad y la paternidad, cuyas principales características, se entiende, que les han sido atribuidas desde el discurso hegemónico impuesto por la sociedad patriarcal, de ahí la necesidad de su replanteamiento crítico en la línea «bioprágmatca» propuesta por algunas autoras donde lenguaje, pensamiento y acción se encuentran unidos (Rodríguez, 2018).

Para finalizar, destacamos la preocupación por la “salud y el medioam-

biente". Ambos conceptos se encuentran estrechamente unidos ya que se relaciona la importancia de una alimentación saludable (a la vez que se responsabiliza a las familias de proporcionarla) con el cuidado del medio ambiente.

"La alimentación debe ser variada, sana (nada de bollería industrial, golosinas...), evitar tetrabriks y sustituirlos por botes de vidrio. Nos encontramos en un espacio de concienciación en cuanto a salud y cuidado del medio ambiente." (Actas de reuniones)

Así, el contacto con la naturaleza cobra una especial importancia en la educación, de ahí que el espacio se encuentre rodeado de ella.

Discusión / conclusiones

Con esta investigación, hemos identificado el modelo organizativo del estudio de caso utilizado. Así, aunque del anterior análisis puedan extraerse distintas lecturas, destacamos, a modo de conclusión, las siguientes implicaciones pedagógicas y organizativas:

1. Se confía en exceso en el potencial educativo del contexto en base a los intereses y motivaciones de los educandos, restándoselo, a la capacidad de influencia que debieran de tener las acompañantes. Con esto no queremos decir que haya que cambiar un modelo pedagógico tan constituyente, pero si apuntar a la necesidad de buscar el, siempre difícil, equilibrio entre el respeto hacia las necesidades individuales y la inevitable influencia del adulto, que no necesariamente ha de estar marcada por la directividad. Así, la educación no es solo de dentro a afuera, no podemos obviar la influencia de la socialización (Esteve, 2010).
2. Se minusvalora la capacidad de innovación pedagógica y organizativa del sistema estatal de educación, tanto público como privado-concertado. De hecho, existen un gran número de experiencias innovadoras basadas en las denominadas metodologías activas donde se concibe al alumnado como el principal protagonista de su aprendizaje. Estos enfoques trasladan la preocupación por la mejora de la enseñanza hacia el aprendizaje. Quizás, la metodología más conocida en este sentido, no solo en educación

- infantil, sino también en el resto de etapas, sea el ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) (Cascales y Carrillo-García, 2018). Existe, además, en esta etapa, cierta tendencia a la incorporación de metodologías alternativas tipo Montessori, Waldorf o similares. Pero la innovación no solo se queda en lo metodológico, sino también en lo organizativo, como por ejemplo el proyecto 2020 de los jesuitas en Cataluña (Ochoa de la Fuente, 2015). Bien es verdad que los procesos de innovación y mejora no tienen porqué ser la norma común dentro del sistema estatal, quedando su implantación y efectividad muchas veces relegada a la buena voluntad de los equipos directivos de los centros o a la implicación, o no, del profesorado, lo que no quita el reconocimiento de su existencia y la importante apuesta y apoyo institucional que recibe este tipo de iniciativas.
3. Aunque en general, este tipo de proyectos se caracterizan por la gran implicación familiar, toda vez que son ellas mismas las que los ponen en marcha, su falta de compromiso a medio-largo plazo, derivado de las distintas motivaciones existentes en su participación, suele ser un problema capaz de minar incluso su permanencia. No obstante, esta diversidad de motivaciones y posturas es un hecho característico (Igelmo y Laudo, 2017). Así, deben de implantarse mecanismos capaces de mejorar la participación, aunque posiblemente, no en el mismo grado que en la red de centros del sistema estatal. Queremos decir que, la involucración que se pide a las familias en el proyecto es total, pero, como hemos señalado, sus distintas motivaciones son descritas como una falta de compromiso. Bien es verdad que, aún siendo así, su implicación es muy superior a la que, quizás, se pudiese encontrar en cualquier centro de la red estatal (Galián, García, y Belmonte, 2018; Gomariz, Parra, García y Hernández, 2019), aunque, claro está, siempre existirán honrosas excepciones.
 4. Existe cierta pretensión por mantener una neutralidad ideológica en el espacio que, desde nuestro punto de vista, es prácticamente imposible de sostener en cualquier relación educativa. Así, quizás sería más interesante apostar por el reconocimiento expreso de la propia postura del educador de modo que, no solo no se oculte, sino que sea fácilmente identificable. De este modo, el acto educativo tendría más que ver con comprender su posición

que con intentar alcanzar la falsa ilusión de encontrarse ante una postura neutra. Así, la verdadera labor del/la educador/a debiera consistir en presentar todas las posibles versiones sobre un tema u acontecimiento, en lugar de afanarse por alcanzar dicha supuesta neutralidad. De este modo, no se tendría que hacer un esfuerzo por ocultar o minimizar el propio punto de vista, negándose a sí mismo y sin renunciar a la pretensión de influir sobre sus educandos, lo que es muy distinto al adoctrinamiento (Esteve, 2010). Esta propuesta estaría íntimamente relacionada con el concepto la «reflexividad» que se propone en los procesos etnográficos (Hammersley y Atkinson, 1994).

Finalizamos apuntando que esta investigación se basa en el análisis de un corpus teórico conformado exclusivamente en torno a la estructura organizacional, por lo que sería recomendable ampliar dicha perspectiva teniendo en cuenta la motivación de las familias para elegir este tipo de educación, así como la necesidad de formar al profesorado en estas pedagogías (Díaz, 2019). Además, abordar las intenciones de las familias que conforman la organización, ampliaría la descripción del fenómeno organizativo del que nos hemos ocupado, dando buena cuenta de la naturaleza construida, social y simbólica del mismo (Lorenzo, 1995). Por último, habría sido conveniente realizar una triangulación empírica y teórica de los resultados, con investigaciones similares, si bien, existen pocos estudios de campo de este tipo de proyectos en España debido, posiblemente, a la reticencia de sus miembros y, una profunda reflexión teórica de los mismos excedería los límites y pretensiones de este texto, de modo que estas cuestiones quedarían abiertas para futuros trabajos.

Referencias

- Abreu, C. (2019). Análisis estructuralista de la teoría del etiquetamiento. *Diánoia*, 64(82), 31-59. Doi: <https://dx.doi.org/10.22201/iifs.18704913e.2019.82.1634>
- Alonso, A., y Alcrudo, P. (2011). La situación de la educación infantil en el estado español. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, (42), 13-28.
- Ancheta Arrabal, A. (2012). El derecho a la Educación y Atención de la Primera Infancia en la Europa actual. *Educatio Siglo XXI*, 30 (2), 129-148. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153721>
- Andréu, J. (2001). Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada. Documento de trabajo, S2001/03, Centro de estudios andaluces. Recuperado de <http://>

Morales Valero, M. y Montes, D. A. (2021). Implicaciones pedagógicas y organizativas de un proyecto de educación alternativo para la etapa de Educación Infantil en España. *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 109-134.

public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf.

Bauman, Z. (2012) *Vida líquida*. Barcelona: Paidós Ibérica

Bolívar, A. (2016). *Educación democráticamente para una ciudadanía activa*. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 5(1), 69-87. doi:10.15366/riejs2016.5.1

Burbules, N. C. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encounters on education*, 13, 3-14.

Cantón Mayo, I. (2014). Mejora y calidad en los centros educativos. Modelos y propuestas. En Cantón Mayo, I. y Pino Juste, M. (coords.) *Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento*, (1ª edición) (pp. 251-273). Madrid: Alianza Editorial, S.A.

Cascales Martínez, A., y Carrillo-García, M. E. (2018). Aprendizaje basado en proyectos en educación infantil: cambio pedagógico y social. *Revista Iberoamericana De Educación*, 76, 79-98. Doi: <https://doi.org/10.35362/rie7602861>

Consejería de Educación y Deporte. Junta de Andalucía (2019). Sistema andaluz de indicadores de la educación. Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/organismos/educacionydeporte/servicios/estadistica-cartografia/actividad/detalle/175109/175571.html> (Consultado el 04/01/2020).

de Puelles Benítez, M. (2004). *Elementos de Política de la Educación*. Madrid: UNED.

de Puelles Benítez, M. (2010). *Política y educación en la España contemporánea*. Madrid: UNED.

del Pozo Andrés, M. (2004) El movimiento pedagógico de la Escuela Nueva. En Del Pozo Andrés, M. (Ed.), Álvarez Castillo, J.L., Luengo Navas, J. y Otero Urtaza, E., *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 197-218). Madrid: Biblioteca Nueva.

Díaz Bajo, Mª Pilar (2019). Panorama actual de las pedagogías alternativas en España. *Papeles salmantinos de educación*, (23), 247-281.

Díez-Palomar, Javier y Flecha García, Ramón (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1),19-30. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27419180002>

Esteve Zarazaga, J.M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro.

Fernández Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Fundación Santillana.

Fernández Enguita, M. (2017). *Más escuela y menos aula*. Madrid: Morata.

Fernández-Martínez, A. M. y Montero-García, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), pp. 53-66.

Galián Nicolás, B., García Sanz, M.P. y Belmonte Almagro, M.L. (2018). Evaluación de la participación familiar en el proceso educativo de los discentes desde la percepción del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 45-62. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.3.336971>

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.

- Glaser, B. (1992). *Basics of grounded theory analysis: Emergence versus forcing*. Mill Valley CA: Sociology Press.
- Gomariz Vicente, M^a A., Parra Martínez, J., García Sanz, M^a P. y Hernández Prados, M^a A. (2019). De lo formal a lo real: análisis de la participación familiar en asociaciones de madres y padres y consejos escolares. *Aula abierta*, 48(1), 85-96. doi: <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.85-96>
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Igelmo Zaldívar, J. y Laudo Castillo, X. (2017). Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo XXI. *Educación XXI*, 20 (1), 37-56. doi: 10.5944/educXX1.11465
- Igelmo Zaldivar, J. y Quiroga Uceda, P. (2018) La pedagogía ligera en tiempos hipermodernos: el homeschooling, las escuelas Waldorf y la nueva pedagogía ignaciana. *Teoría de la educación*, 30 (1), 75-94. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu3017594>
- Jiménez-Delgado, M., Jareño-Ruiz, D., y El-Habib Draoui, B. (2016). La expansión de la educación infantil en España: entre la igualdad de oportunidades y la segregación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 19-44. doi: <https://doi.org/10.35362/rie72034>
- Laudo Castillo, X. (2015). La pedagogía líquida: ¿imaginario pedagógico o teoría de la educación? *Education In The Knowledge Society (EKS)*, 15(4), 19-33. doi:10.14201/eks.12344
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic enquiry*. Beverley Hills, CA: Sage
- Lorenzo Delgado, M. (1995). *Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) (2018). Datos y cifras. Curso escolar 2018/2019. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/datos-y-cifras-curso-escolar-20182019/ensenanza-estadisticas/22495>
- Ochoa de la Fuente, L. (2015) Creer, poder y hacer. Horizonte 2020 en las escuelas jesuitas de Barcelona. *Propuesta Educativa*, 44 (2), 38-53.
- Rodríguez Ortiz, A. (2018). Elementos ontológicos del pensamiento crítico. Teoría de la educación. *Revista Interuniversitaria*, 30(1), 53-74. doi:10.14201/teoredu3015374
- Rosenberg, Marshall B. (2011). *Resolver los conflictos a través de la comunicación no violenta*. Barcelona: Acanto.
- Rosenberg, Marshall B. (2019). *Comunicación no violenta. Un lenguaje de vida*. Encinitas (California): Puddle Dancer Press.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Tirado, F. J., y Domènech, M. (2001). Extituciones: del poder y sus anatomías. *Política Y Sociedad*, 36, 191 - 204. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0101130191A>
- Tyner, K., Gutiérrez Martín, A. y Torrego González, A. (2015). Multialfabetización sin muros en la era de la convergencia. La competencia digital y “la cultura del hacer” como revulsivos para una educación continua. *Profesorado* 19 (2), 41-56. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev192ART3.pdf>

Morales Valero, M. y Montes, D. A. (2021). Implicaciones pedagógicas y organizativas de un proyecto de educación alternativo para la etapa de Educación Infantil en España. *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 109-134.

Vallés, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Zafra, R. (2015) Educación y cultura-red: potencias y contradicciones para una transformación necesaria. *Profesorado*, 19 (2), 11-24. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev192ART1.pdf>