

Artículo de Investigación

# Transformaciones en la Infancia y la Comunidad: Estudio de un proyecto de Educación Alternativa

## Transformations in Childhood and Community: A Study of an Alternative Education Project

**Aitor Garagarza Cambra**<sup>1</sup>: Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), España.

[aitor.garagarza@ehu.eus](mailto:aitor.garagarza@ehu.eus)

**Israel Alonso Sáez**: Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), España.

[israel.alonso@ehu.eus](mailto:israel.alonso@ehu.eus)

**Nahia Idoiaga Mondragon**: Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), España.

[nahia.idoiaga@ehu.eus](mailto:nahia.idoiaga@ehu.eus)

**Fecha de Recepción:** 11/06/2024

**Fecha de Aceptación:** 11/09/2024

**Fecha de Publicación:** 06/02/2025

### Cómo citar el artículo:

Garagarza, A., Alonso, I. y Idoiaga, N. (2025). Impacto de un proyecto de educación alternativa en la infancia, otros agentes y comunidad [Impact of an alternative education project on children, other agents and the community]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-17. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1443>

### Resumen:

**Introducción.** Este trabajo analiza el impacto de un proyecto de educación alternativa consolidado en el País Vasco, en el desarrollo educativo de la infancia, otros agentes (familias o personal educador) y la comunidad. Se contextualiza teóricamente el Espacio de Aprendizaje Laboragune y el movimiento de educación alternativa. **Metodología:** La metodología elegida fue el estudio de caso, utilizando diversas herramientas cualitativas para obtener una comprensión detallada del impacto del proyecto. **Resultados:** Los resultados destacan cómo elementos clave de este proyecto permiten resignificar, deconstruir y empoderar. Se subraya la importancia de la corresponsabilidad educativa y las responsabilidades decisorias, además

<sup>1</sup> **Autor Correspondiente:** Aitor Garagarza Cambra. Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) (España).

del énfasis en la resignificación de las relaciones con la comunidad y la ciudad. **Discusión y Conclusiones:** Se concluye que los proyectos educativos alternativos generan transformaciones significativas en los agentes que interactúan con ellos. Este caso aporta valiosas lecciones sobre cómo estos proyectos pueden provocar grietas en las estructuras educativas tradicionales y transformar a las personas involucradas.

**Palabras clave:** Educación alternativa, proyectos educativos; pedagogías alternativas; desarrollo personal y profesional.

**Abstract:**

**Introduction:** This paper analyzes the impact of a consolidated alternative education project in the Basque Country on the educational development of children, other stakeholders (families or educators), and the community. The theoretical framework situates the characteristics of the Laboragune Learning Space and the alternative education movement. **Methodology:** The chosen methodology was a case study, using various qualitative tools to gain a detailed understanding of the project's impact. **Results:** The results highlight how key elements of the project allow for re-signification, deconstruction, and empowerment. The importance of educational co-responsibility and decision-making responsibilities is emphasized, as well as the re-signification of relationships with the community and the city. **Discussion and Conclusions:** It is concluded that alternative education projects generate significant transformations in the agents interacting with them. This case provides valuable insights into how such projects can create cracks in traditional educational structures and transform the individuals involved.

**Keywords:** Alternative education; educational projects; alternative pedagogies; personal and professional development.

## 1. Introducción

No es fácil catalogar o definir un movimiento tan amplio y heterogéneo como es el de la educación alternativa. Aunque este tipo de propuestas educativas hayan cobrado vigencia y estén en auge en pleno siglo XXI (Carbonell, 2015; Carneros 2018; Díaz, 2019; Nuñez, *et al.*, 2020), no es menos cierto que se llevan desarrollando desde principios del siglo XX y sus planteamientos pedagógicos en la mayoría de los casos provienen de atrás.

En los últimos años se aprecia un mayor interés y un gran crecimiento de estas iniciativas a nivel mundial. Desde este trabajo se defiende que la razón de este crecimiento es doble. Por un lado, se ha mantenido viva la preocupación por construir alternativas para una educación más holística y transformadora a la que el sistema escolar de masas puede ofrecer. Por otro, en los últimos años ante la incertidumbre que plantea el sistema mundo y la crisis económica y social, y las voces críticas que siguen poniendo en entredicho la función de la escuela convencional desde diferentes perspectivas, ha hecho que se multipliquen los proyectos que se están desarrollando en diferentes partes del planeta (Carbonell, 2015; Carneros 2018; Díaz, 2019; Garagarza, 2020; Gómez y Corenstein, 2014; Nuñez, *et al.*, 2020).

Conceptualizar la educación alternativa no es una tarea fácil, ya que se trata de un concepto muy amplio, y que puede llevar a diversos significados según la diversidad de acercamientos. Diferentes autores (Carbonell, 2015; Carneros, 2018; Contreras 2004, 2010; Díaz, 2019; Domènech, 2009; Feito, 2006; Garagarza, 2020; Garagarza *et al.*, 2020; García, 2017; Graubard, 1981; Nuñez, *et al.*, 2020; Pericacho, 2014; Ramos y Pericacho, 2013) han intentado clasificar y definir las características que cumple el movimiento de educación alternativa. A partir de sus trabajos se puede inferir que es un movimiento heterogéneo y que la catalogación de este

movimiento resulta complicada.

Por ejemplo, en el contexto norteamericano la educación alternativa en las últimas décadas se ha referido a diferentes proyectos e iniciativas educativas que intentan responder al alumnado que ha fracasado en el sistema escolar (Best, 2015; Best, *et al.*, 2015; Gable, *et al.*, 2006; Quintero, 2020). Este artículo no se refiere a este tipo de experiencias.

Cuando se habla de educación alternativa, Carbonell (2015) las denomina pedagogías libres no directivas y alternativas a la escolarización ordinaria. Aun así, cabe destacar la influencia de otras propuestas pedagógicas. Por ejemplo, la corriente pedagógica crítica está muy presente en el análisis de la situación educativa actual y su crítica al papel que juega la escuela como institución reproductora de los poderes fácticos y a su vez como agente de transformación. También se tiene en cuenta aquellas experiencias dentro de las llamadas “pedagogías no institucionales” como “la ciudad educadora”, “la ciudad de los niños” liderada por Francesco Tonucci (1996, 2016) o las pedagogías lentas, que, si bien Carbonell (2015) las separa de las pedagogías libres, tienen sinergias claras con los proyectos educativos de educación alternativa.

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 y Murillo (2017) añaden, que dichos proyectos educativos se sitúan 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).

Aun así, hay quien critica este tipo de propuestas educativas (Di Piero, 2014; Garcés, 2020; Pérez, 2021) en el sentido prácticamente opuesto al párrafo anterior. Difieren de que este tipo de propuesta sean una alternativa a la escuela convencional y a los valores hegemónicos. El debate que atraviesa está vinculado a los procesos de privatización de la escuela pública, las desigualdades sociales, el individualismo, la pseudopedagogía o el papel del Estado en los procesos enseñanza-aprendizaje.

Más allá de las críticas, diferentes autores (Contreras 2004, 2010; Greenberg, 2003; Garagarza *et al.*, 2020; García, 2005; Nuñez, *et al.*, 2020) ponen en valor elementos comunes que estos proyectos han puesto de manifiesto para una praxis educativa transformadora como la libertad, respeto, autonomía, empoderamiento, creatividad y la participación protagónica del alumnado. 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 este movimiento.

En este contexto de auge de los proyectos educativos alternativos nace el Espacio de Aprendizaje Laboragune, caso estudiado en esta investigación. Este espacio ha desarrollado su actividad en una segunda planta de un edificio industrial en el municipio de Leioa del País Vasco, donde también se encuentran empresas de gremios variados; ebanistas, un despacho de arquitectura, una escuela de danza o una tienda de telas.

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.

La praxis educativa de este proyecto se guía por unos principios y valores, explícitos y públicos amplios: (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. Uno de sus pilares es construir una alternativa al modelo escolar impulsando el aprendizaje de la infancia mediante la interacción con la comunidad.

Al Laboragune acuden 30 niños y niñas de diferentes edades, entre 2 y 17 años. En él trabajan 5 personas adultas que se encargan de acompañar a los niños y a las niñas. En el Laboragune, estas personas son tratadas como personal acompañante-asistente-educador y, su práctica educativa diaria dista mucho de ser asociada a la figura clásica de profesor/a. Algo muy común en los proyectos de educación alternativa (Carbonell, 2015).

En cuanto a el municipio de Leioa, con más de 31.000 habitantes, forma parte del área metropolitana den Bilbao (España). En las últimas décadas ha cambiado progresivamente. En origen rural, tras la reconversión industrial se regeneró, su proximidad al gran flujo financiero y la apuesta por el sector servicios ha tenido una gran influencia con un 80,3% del Valor Añadido Bruto, muestra de ello son las grandes infraestructuras comerciales construidas a su alrededor.

Como se ha venido defendiendo la educación alternativa en la actualidad se ha convertido en un campo de estudio emergente con escasa investigación empírica que necesita de investigaciones que proporcionen evidencias del impacto que están teniendo estos proyectos en diferentes aspectos. Este estudio de caso se centra en un proyecto de educación alternativa consolidado y de referencia en el territorio y ubicado en el municipio de Leioa en el País Vasco (España) durante el periodo 2011-2018. Mediante esta investigación se pretendemos responder a las siguientes preguntas de investigación. *¿Qué impacto está teniendo este proyecto de educación alternativa en el desarrollo educativo de la infancia, de otros agentes –familias o personal educador- y de la comunidad? ¿Cuáles son las claves de la acción educativa que ha permitido esté impacto?, ¿Qué aprendizajes podemos obtener para ser tenidos en cuentas en otros proyectos educativos?* Siendo el objetivo de esta investigación desvelar las diferentes implicaciones educativas que adquiere el Espacio de Aprendizaje Laboragune mediante su praxis educativa y la evaluación del impacto que ha adquirido en los diferentes agentes.

## 2. Metodología

### 2.1. Participantes y técnicas de recogida de información

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:

Tabla 1

*Técnicas utilizadas y participantes*

Técnicas utilizadas	Nº de participantes
Observación participante	38
Entrevistas en profundidad	8
Historia de vida	5

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

A través de este trabajo se realiza un estudio de caso (Stake, 2007) en el que se han utilizado las siguientes técnicas de recogida de información incorporando a las personas participantes anteriormente descritas. 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. En concreto las técnicas utilizadas han sido:

- Observación participante (Fabregues, y Pare, 2013; Gordo y Serrano, 2008). Permite producir datos sin dejar de interactuar con las personas que participan del proyecto. Se han realizado 8 sesiones de observación participante en 50 horas.
- Análisis documental (Simons, 2011). 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 (Web, ponencias, documentos audiovisuales, ...).
- Entrevistas en profundidad (Taylor y Bodgan, 2008). Con el objetivo de recibir información privada de los sujetos, desde las inquietudes personales hasta percepciones más generales del tema de estudio se han realizado 8 entrevistas
- Historia de vida (Bolívar, 2014; Goodson, 2004). 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.

Estos instrumentos se han utilizado en dos fases diferenciadas de la investigación, tras la entrada en el trabajo de campo utilizando la observación participante, y el análisis documental se concretaron 6 entrevistas que posibilitaron un acercamiento y un informe de esta fase que fue contrastado con académicos y profesionales de este ámbito, y también con la revisión de la literatura realizada. Fruto de esta triangulación con expertos y teórica, se diseñaron las últimas entrevistas y las historias de vida para buscar la información que faltaba para responder y profundizar en los objetivos de la investigación.

## 2.2. Procedimiento de análisis de 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 ha utilizado el software informático NVIVO11 (Valdemoros *et al.*, 2011).

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

Tabla 2

### Sistema categorial

BLOQUE TEMÁTICO/ CLÚSTER	CATEGORÍAS	
La ciudad y sus implicaciones	Fortalezas de la ciudad	
	Obstáculos de la ciudad	
	Utilización de recursos	
La comunidad y sus implicaciones	Fortalezas de lo comunitario	
	Obstáculos que presenta la comunidad	
	Participación en lo comunitario	Interrelación con diferentes agentes:
	Iniciativas comunitarias que se implementan	
Proyecto educativo	Proyecto educativo	Metodología
	Impacto	Implicaciones personales
		Implicaciones colectivas

**Fuente:** Elaboración propia (2024)

Además, se han establecido unos códigos, en cada uno de los recursos utilizados, para conocer la fuente de información. Siempre manteniendo 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 se ha denominado E1 y el subcódigo utilizado ha sido FE1 (Familiar Entrevista N°1). En la siguiente tabla se pueden observar los códigos utilizados.

Tabla 3

### Códigos extracción de datos

Código	Descripción	Subcódigo	Descripción
E1	Entrevista en profundidad n°1	FE1	Familiar Entrevista N°1
E2	Entrevista en profundidad n°2	EE2	Educadora Entrevista N°2

E3	Entrevista en profundidad nº3	EFE3	Educador Familiar Entrevista N°3
E4	Entrevista en profundidad nº4	EFE4	Educador Familiar Entrevista N°4
E5	Entrevista en profundidad nº5	EFE5A EFE5B	Educadora Familiar Entrevista N°5 A Educador Familiar Entrevista N°5 B
E6	Entrevista en profundidad nº6	CE6	Agente de la comunidad Entrevista N°6
E7	Entrevista en profundidad nº7	CE7	Agente de la comunidad Entrevista N°7
OB	Observación participante	Por fecha, ejemplo: OB,31/05/2018	
CC	Conferencia niños y niñas sobre el proyecto	CC1 CC2 CC3 CC4 CC5	C. Conferenciante N°1 C. Conferenciante N°2 C. Conferenciante N°3 C. Conferenciante N°4 C. Conferenciante N°5
JB	Conferencia Universidad	JB-1 JB-2	Jolasbide Conferenciante N°1 Jolasbide Conferenciante N°2
TL	Historia de vida	HV1 HV2 HV3 HV4 HV5	Historia de vida participante N°1 Historia de vida participante N°2 Historia de vida participante N°3 Historia de vida participante N°4 Historia de vida participante N°5

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

### 3. Resultados

#### 3.1. Implicaciones en el aprendizaje: resignificar, deconstruir y empoderar

Abordar esta praxis educativa desde los parámetros del proyecto de Educación Alternativa Laboragune supone entender los procesos de crecimiento de las personas más pequeñas desde otra cosmovisión. Se está 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. Un educador explica (JB-A):

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).

Este espacio educativo lanza continuamente mensajes estructurales. Como se ha 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 poner en cuestión 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).

En este sentido es pertinente 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:

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 (p. 3).

El Laboragune no sólo ha repercutido en su hijo, también ha tenido implicaciones personales en ella, como madre y profesora que es. Le ha ayudado a ver a su hijo de forma más relajada. 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.

Además, para el personal educador, este tipo de modelos educativos conlleva repensar el modelo hegemónico sobre el que hacer educativo. Una de las educadoras (E2) traslada que para ella supone un cambio cualitativo impresionante:

Es un trabajo muy complejo y puede aparecer 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).

### *3.2. Corresponsabilidad educativa*

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).

Se está 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 practicas comunitarias que despliegan, generando marcos para compartir conocimientos, todas las personas son 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. (E1, p. 8).

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 (E3, p. 5).

Por otra parte, una de las educadoras (E2) menciona la necesidad de generar marcos sociales estables que permitan dedicar tiempo a los cuidados colectivos de las personas:

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 abuelas, niños, niñas y adultos de todas las edades y pudiéramos jugar juntos para disfrutar y para entusiasrnos con nuestras capacidades y con el amor de la humanidad (E2, p,7).

Tal como menciona el ebanista que trabaja en el edificio donde se lleva el proyecto y por el que a menudo se acercan los niños y niñas de este (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.

### *3.3. Resignificación de las responsabilidades decisorias*

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:

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 más allá del propio Espacio de Aprendizaje o del ámbito privado. Participan de las iniciativas que se implementan desde Herrigune, una iniciativa para la acción comunitaria en el municipio, en el ámbito social y comunitario, empoderándolas como personas y dándoles voz en espacio hasta entonces copados por las personas adultas.

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 partícipes 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.

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).

Las personas que han participado en el Consejo de la Infancia 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 decisoria a la infancia, poco común en el mundo adulto.

### ***3.4. 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 (...) nos ha ayudado mucho a gestionarlas, o porque quiere ir al campus a hacer no sé qué o necesita contactar con no se sabe qué profe, o C. o ... todo eso lo hemos podido gestionar muy bien (E5, p. 60).

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. Por ejemplo; el uso de la biblioteca municipal en horario escolar es muestra de ello. También el convertirse por un día en comerciantes a raíz de la iniciativa Mercado en Marcha o ir a sacar fotos a una casa abandonada (E7; E2; TL).

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.

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.

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. Se crea otra visión sobre el conocimiento y su transmisión, reconvirtiendo la ciudad e implicando a sus agentes.

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 (TL.3, P. 21).

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 educativa con personas que seguramente jamás hubiesen tenido contacto con un proyecto de estas características:

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).

#### 4. Discusión y conclusiones

Mediante su praxis educativa el Laboragune, como se plantea en la educación alternativa (Carbonell, 2015), empodera a las personas más pequeña, generando nuevas subjetividades. Su planteamiento pedagógico prima la libertad del ser humano a desarrollar su capacidades y destrezas de manera autónoma (Contreras, 2004, 2010) o colectiva fuera de los ritmos desenfrenados a los que estamos sometidos (Carneros y Murillo, 2017; Hall, 2020).

Desde esta experiencia se asiste desde otra perspectiva a las necesidades de aprendizaje transformando el rol de las personas adultas, ya sean estos familiares, personal educador o miembros de la comunidad. Ello implica un proceso de deconstrucción constante.

Además, se señala a la delegación de muchos aspectos vitales de nuestra vida: salud, cultura, educación, cuidados... Proceso que se ha acentuado en la posmodernidad (Constenla, 2004; Garagarza, y Alonso, 2019; Hernández, 2019). Este proyecto responsabiliza desde lo comunitario de los procesos de aprendizaje, entender 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.

También, 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 (Carneros y Murillo, 2017). Experiencias como la estudiada en este trabajo muestran las claves para generar proyectos educativos que empoderen, doten de herramientas a las personas más pequeñas y construyan otra perspectiva de los órganos de gobernanza, hasta el momento asociados al poder adulto. 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 (Tonucci, 2009).

Una aportación de este trabajo es la importancia de la dimensión comunitaria en estos proyectos que no siempre está presente en otros proyectos de educación alternativa. Por lo tanto, se trata de no generar proyectos de educación alternativos cerrados, como oasis aislados del entorno. Esta dimensión abre un abanico de oportunidades para la infancia. Las relaciones que crean con su entorno son totalmente diferentes consiguiendo ser sujetos protagónicos en los espacios en los que habitan. Aunque, estos espacios estén impregnados por la visión adulta (Segovia, 2017; Tonucci, 1996), los transforman, generan grietas en el entorno e impregnan al resto de agentes.

Los límites de este estudio derivan de que sólo se ha tenido en cuenta un caso, lo cual plantea la necesidad de trabajar en esta línea analizando más casos en diferentes contextos geográficos. Si bien, este trabajo responde a la falta de investigación en este campo emergente en la actualidad, no es menos cierto, que para su desarrollo es necesario una agenda investigadora más intensa en estudios que muestren entre otros aspectos la población que está accediendo a estos proyectos, y estudios de tipo longitudinal en el que se evalué el impacto que está teniendo en estos niños y niñas estas experiencias, así como en el ámbito comunitario donde se desarrollan.

## 5. Referencias

- Best, M. (2015). Wellbeing in alternative education. En *Nurturing Wellbeing Development in Education: From Little Things, Big Things Grow* (pp. 72-87). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315760834-10>
- Best, M., Price, D. y McCallum, F. (2015). 'Go over there and look at the pictures in the book': an investigation of educational marginalisation, social interactions and achievement motivation in an alternative middle school setting. *International Journal of Inclusive Education*, 19(4), 422-434. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.935815>
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 711-734. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.935815>
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- Carneros, S. (2018). *La escuela alternativa: Un modelo de búsqueda de la justicia social y ambiental* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. <http://hdl.handle.net/10486/685437>
- 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. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.3.007>
- Constenla, X. (2004). La condición de la Geografía: una introducción a la obra geográfica de David Harvey. *Documents d'analisi geogràfica*, 44, 131-148. <https://raco.cat/index.php/DocumentsAnalisi/article/view/31839>
- Contreras, J. (2004). Una educación diferente. *Cuadernos de Pedagogía*, 341, 12-17.
- Contreras, J. (2010). Otras escuelas, otra educación, otra forma de pensar en el currículum. En J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículo*. Morata.
- Di Piero, M. E. (2014). La educación prohibida: ¿Desafío a la forma escolar o propuesta educativa funcional a un capitalismo soft?. *Trabajo y sociedad*, 23, 377-388. <https://www.redalyc.org/pdf/3873/387334695021.pdf>
- Díaz, M.P. (2019). Panorama actual de las pedagogías alternativas en España. *Papeles Salmantinos de Educación*, 23, 247-281. <https://doi.org/10.36576/summa.108394>
- Domènech, J. (2009). *Elogi de l'educació lenta*. Grao.

- Fabregues, S. y Pare, M. H. (2013). *El grupo de discusión y la observación participante en psicología*. UOC.
- Feito, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Siglo XXI.
- Gable, R. A., Bullock, L. M. y Evans, W. H. (2006). Changing perspectives on alternative schooling for children and adolescents with challenging behavior. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(1), 5-9. <https://doi.org/10.3200/psfl.51.1.5-9>
- Garagarza, A. (2020). *Educación alternativa: Desarrollo de la infancia y la comunidad. Estudio de un caso* [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco]. <http://hdl.handle.net/10810/49966>
- Garagarza, A. y Alonso, I. (2019). Tránsito de la modernidad a la posmodernidad: ciudad, comunidad y educación. En *Generando nuevos estudios culturales*. Ediciones Pirámide.
- Garagarza, A., Alonso, I. y Aguirregoitia, M. (2020). El auge del movimiento de educación alternativa. Antecedentes, características y reflexiones sobre su futuro. *Revista Boletín Redipe*, 9(1), 40-54. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i1.887>
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Editorial Galaxia Gutenberg.
- García, A. (2017). *Otra educación ya es posible: Introducción a las pedagogías alternativas*. Litera.
- García, T. (2005). El valor de la democracia en la escuela: Alternativas pedagógicas. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 46, 27-42. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328803003.pdf>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gómez, M. y Corenstein, M. (2014). *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://archive.org/details/47.-reconfiguracion-de-lo-educativo-en-america-latina.-experiencias-pedagogicas-alternativas>
- Goodson, I. F. (2004). Historias de vida del profesorado. En *Historias de vida del profesorado* (pp. 27-42). Octaedro.
- Gordo, Á. y Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Pearson Prentice Hall.
- Graubard, A. (1981). *Liberemos a los niños. El movimiento de las Escuelas Libres*. Gedisa.
- Greenberg, D. (2003). *Por fin, libres. Educación democrática en Sudbury Valley School*.
- Hall, R. (2020). Alternative Education. En S. Themelis (Ed.), *Critical Reflections on the Language of Neoliberalism in Education* (pp. 168-173). Routledge.
- Hernández, A. C. (2019). El derecho a la ciudad en la época del 'urbanismo neoliberal'. *Tareas*, 161, 5-14. <https://www.redalyc.org/journal/5350/535058540002/html/>

- Núñez, B., Silva, D. F. y García, S. E. (2020). Los caminos desviados de la educación: Alternativas pedagógicas como crítica a la educación formal. *I+ d Revista de Investigaciones*, 15(1), 18-27. <https://doi.org/10.33304/revinv.v15n1-2020002>
- Pérez, A. I. (2021). *La Educación Libertaria en un Contexto Neoliberal: Dilemas, Desafíos y Aportaciones* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. <http://hdl.handle.net/10486/695913>
- 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. [https://www.eduso.net/res/pdf/18/e4e3\\_res\\_18.pdf](https://www.eduso.net/res/pdf/18/e4e3_res_18.pdf)
- Quintero, A. (2020). La educación alternativa: Servicio al País. *Revista Magisterio*, 7(1), 12-25.
- Ramos, S. y Pericacho, F. J. (2013). Sobre la renovación pedagógica y su enseñanza universitaria: Una propuesta metodológica. *Cabás*, 10, 143-168. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2013.80.58.001>
- Saez, I. Perfil en ResearchGate. <https://www.researchgate.net/profile/Israel-Saez>
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de la información cualitativa*. Universidad de la Plata, EDULP, Libros de Cátedra. <https://doi.org/10.35537/10915/49017>
- Segovia, C. (2017). La vida de la infancia en la ciudad y su conflicto con el mundo adulto. *Kultur*, 4(8), 149-168. <https://doi.org/10.6035/kult-ur.2017.4.8.5>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de casos*. Ediciones Morata.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2008). La entrevista en profundidad. *Métodos cuantitativos aplicados*, 2, 194.
- Tonucci, F. (1996). *La ciudad de los niños*. Grao.
- Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia?. *Revista de Investigación en la Escuela*, 68, 11-24. <https://doi.org/10.12795/IE.2009.i68.02>
- Tonucci, F. (2016). *Cuando los niños dicen ¡basta!*. Grao.
- 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. <https://doi.org/10.18172/con.637>

## CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS Y FINANCIACIÓN

### Contribuciones de los/as autores/as:

**Conceptualización:** Garagarza Cambra, A **Software:** Garagarza Cambra, A **Validación:** Garagarza Cambra, A., Alonso Sáez, I. y Idoiaga, N. **Análisis formal:** Garagarza Cambra, A., Alonso Sáez, I. y Idoiaga, N. **Curación de datos:** Garagarza Cambra, A., Alonso Sáez, I. y Idoiaga, N. **Redacción-Preparación del borrador original:** Garagarza Cambra, A., Alonso Sáez, I. y Agui Idoiaga, N. **Redacción-Re- visión y Edición:** Garagarza Cambra, A., Alonso Sáez, I. y Idoiaga, N. **Visualización:** Garagarza Cambra, A., Alonso Sáez, I. y Aguirregoitia-Güenechea Idoiaga, N. **Administración de proyectos:** Garagarza Cambra, A. **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Garagarza Cambra, A., Alonso Sáez, I. y Idoiaga, N.

**Financiación:** Esta investigación no recibió financiamiento externo.



**AUTORES:****Aitor Garagarza Cambra:**

Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU).

Doctorado por la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea. Su tesis se centra en el desarrollo de la infancia y la comunidad en el contexto de la educación alternativa. Además, ha participado en el Congreso Universitario Internacional, también ha desarrollado investigaciones sobre desarrollo comunitario y forma parte del profesorado del área de Teoría e Historia de la Educación, Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la UPV/EHU.

[aitor.garagarza@ehu.eus](mailto:aitor.garagarza@ehu.eus) [correoelectronico@dominio.com](mailto:correoelectronico@dominio.com)

**Orcid ID:** <https://orcid.org/0000-0002-2019-6085>

**Israel Alonso Sáez:**

Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU).

Educador Social, Pedagogo, Doctor en Pedagogía (2015). Profesor agregado del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en el Grado de Educación Social en la Universidad del País Vasco. Ha publicado más de 70 artículos, libros y capítulos de libros científicos en diferentes líneas de investigación centrada en la educación y la acción socioeducativa. Ha participado en 24 proyectos y 3 contratos de investigación. En varios de ellos como investigador principal. Es miembro del grupo de investigación KideON: Inclusión socioeducativa (IT1342-19) en el sistema vasco universitario. Ha dirigido cuatro tesis doctorales una de ellas centrada en los proyectos de educación alternativa.

[israel.alonso@ehu.eus](mailto:israel.alonso@ehu.eus)

**Orcid ID:** <https://orcid.org/0000-0003-1139-5223>

**Scopus ID:** <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57191906443>

**Google Scholar:** <https://scholar.google.es/citations?user=SIUs7D8AAAAJ&hl=es>

**ResearchGate:** <https://www.researchgate.net/profile/Israel-Saez>

**Nahia Idoiaga Mondragon:**

Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU).

Licenciada en Psicología (2011) y Psicopedagogía (2011), es doctora en Psicología con mención internacional (2016) por la UPV/EHU. En el campo de la investigación, enmarcándose en la psicología de la educación y la psicología social ha investigado y publicado artículos de impacto sobre temas ligados a la inclusión socioeducativa, la educación, el feminismo y la salud. También es parte de varios proyectos, la mayoría europeos, que trabajan la inclusión de jóvenes en situaciones de vulnerabilidad. A nivel docente es profesora agregada en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Asimismo, es vicedecana de grados, posgrados y trabajos fin de grado de la Facultad de Educación de Bilbao.

**Orcid ID:** <https://orcid.org/0000-0003-0345-8570>

**Google Scholar:** [https://scholar.google.es/citations?user=V8\\_FL3YAAAAJ&hl=es](https://scholar.google.es/citations?user=V8_FL3YAAAAJ&hl=es)

**ResearchGate:** <https://www.researchgate.net/profile/Nahia-Idoiaga>