

SOCIOLOGÍA

Yosra BOUYANZARI FARAJI

HACIA UN MODELO DE COMUNICACIÓN EDUCATIVA

*EL RESULTADO DE UN PROCESO
DIALÉCTICO*

TFG/GBL 2014

upna
Universidad
Pública de Navarra
Nafarroako
Unibertsitate Publikoa

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Sociología Aplicada

Grado en Sociología Aplicada

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

HACIA UN MODELO DE COMUNICACIÓN EDUCATIVA

EL RESULTADO DE UN PROCESO DIALÉCTICO

Yosra BOUYANZARI FARAJI

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

**UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA**

Estudiante / Ikaslea

Yosra Bouyanzari Faraji

Título / Izenburua

Hacia un modelo de comunicación educativa: el resultado de un proceso dialéctico

Grado / Gradu

Grado en Sociología Aplicada

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director-a / Zuzendaria

Ignacio Sánchez de la Yncera

Departamento / Saila

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2013/2014

Semestre / Seihilekoa

Primavera / Udaberrik

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo hacer manifiestas las carencias y oportunidades de los dos grandes modelos de educación imperantes considerados desde su dimensión comunicativa.

Si bien el modelo de educación tradicional ha sufrido históricamente continuos ataques desde casi todas las disciplinas de las ciencias sociales, los modelos de educación alternativa no han recibido el mismo trato, pues se les atribuye la hazaña de poner en cuestión la legitimidad del modelo anterior. Sin embargo, en este hecho late la peligrosa presunción de que el cambio implica necesariamente una mejora y, en consecuencia, corremos el riesgo de que nuestra capacidad crítica se anule.

En definitiva, se trata de poner en tensión la efectividad de ambos modelos para conducirlos hacia un proceso dialéctico que nos permita plantearnos la posibilidad de un tercer modelo de educación centrado en la efectividad de sus estrategias comunicativas.

Palabras clave: educación tradicional; educación alternativa; estrategias; comunicativas; alienación; desarrollo.

Abstract

The present study aims to manifest shortcomings and opportunities of two prevailing models of education, considered from its communicative dimension. While the traditional model of education has historically suffered continuous attacks from almost all disciplines of the social sciences, alternative education models have not received the same treatment, for they have attributed to the question of legitimacy of the previous model. However, this fact led to the dangerous assumption that change suppose necessarily improve, and consequently, we risk our critical capacity set aside.

In short, it is powering up the effectiveness of both models lead to a dialectical process that allows us to consider the possibility of a third model of education focused on the effectiveness of their communication strategies.

Keywords: traditional education, alternative education, communication strategies, alienation, development

Índice

Introducción	1
1. Justificación	3
2. Planteamiento del problema	6
2.1. Delimitación del objeto de estudio	6
2.2. Hipótesis	7
2.3. Objetivos	8
2.3.1. Objetivo general	8
2.3.2. Objetivos específicos	8
3. Marco teórico	9
3.1. Bases epistemológicas	9
3.1.1. Sobre el modelo y sus implicaciones	9
3.1.2. Dimensiones del modelo pedagógico	11
3.1.3. Clasificación del modelo pedagógico	13
3.2. Estado de la cuestión	18
4. Diseño metodológico	20
4.1. Operacionalización de conceptos	20
4.1.1. Primera hipótesis de trabajo	20
4.1.2. Segunda hipótesis de trabajo	21
4.1.3. Tercera hipótesis de trabajo	21
4.2. Herramientas y técnicas utilizadas	22
5. Desarrollo de los resultados	27
5.1. Primeros datos	27
5.2. Resultados de las entrevistas en profundidad	28
5.3. Resultados del cuestionario on-line	36
Conclusiones y cuestiones abiertas	
Bibliografía	
Anexos	
Anexo A. Guión de las entrevistas presenciales - Perfil 1	
Anexo B. Guión del cuestionario ON - LINE. Perfil 2	
Anexo C. Guión del cuestionario ON - LINE. Perfil 3	
Anexo D. Mapas mentales elaborados durante las entrevistas	

INTRODUCCIÓN

Desde las ciencias sociales en general, y desde la sociología en particular, el asunto de la educación ha sido una cuestión recurrente y problemática o, en cualquier caso, problematizada. No sólo ha sido abordada desde las diferentes corrientes psicopedagógicas especializadas en este ámbito, sino también desde corrientes puramente sociológicas que se adentran en el terreno en busca de las variables que explican un orden social determinado (Emile Durkheim, John Stuart Mill, Talcott Parsons) o corrientes filosóficas que indagan la esencialidad del *ser* humano y conciben la educación como su factor determinante (Antonio Gramsci, José Ortega y Gasset).

Con esto no queremos decir otra cosa sino que el asunto de la educación es una cuestión inherentemente social, transversal a los individuos y sus estructuras. Debemos entender que la cuestión educativa es un asunto que compete a la sociedad y, por ende, a sus individuos, para entender que cualquier definición de educación implica el reflejo de un contexto histórico - social concreto que nos obliga a considerarlo como permanente objeto de estudio en el ámbito de las ciencias sociales.

En este trabajo adoptaremos lo dicho como principio de investigación y lo aplicaremos a la realidad de nuestra década. En primer lugar nos apoyaremos en el trabajo de algunos de los referentes más pertinentes de la tradición académica educativa para delimitar qué entendemos por educación o modelo educativo y analizar cómo ha variado el sentido del término a lo largo de la historia más reciente. En este marco, trataremos de abordar los dos grandes modelos educativos vigentes, diferenciándolos según sus estrategias comunicativas. Así, hablaremos de un modelo educativo *tradicional* y un modelo educativo *alternativo* que, como veremos más adelante, se diferencian en el modo en que transmiten o comunican determinados valores o conocimientos.

Como último paso, identificaremos los puntos de disensión y de diálogo, centrando nuestra atención en estos últimos para plantear las primeras pinceladas de un tercer modelo de educación reformado en su dimensión comunicativa. Para desempeñar esta tarea nos apoyaremos en los resultados de un trabajo empírico

previo basado en el examen y comparación de los pareceres de los distintos actores que, en principio, serían los protagonistas vitales de este escenario.

No obstante, es casi de obligado cumplimiento dedicar estas últimas líneas introductorias a precisar que no pretendemos ofrecer un modelo acabado y listo para llevarse a la práctica. Más bien podríamos decir que la valía de este trabajo se centra en el proceso y en sus posibilidades a largo plazo, abriendo la veda a un desarrollo futuro de mayor alcance.

1. JUSTIFICACIÓN

Aunque en la primera parte hemos dedicado unas líneas a señalar brevemente la vigencia del presente trabajo, merece la pena que dediquemos un espacio para entender con cierto detalle qué sentido tiene un estudio sobre educación tras más de tres siglos de tradición académica continua en referencia a este tema.

Es cierto que la educación se halla ampliamente consolidada como objeto digno de estudio dentro de nuestra disciplina. Bien como sistema autónomo o como subsistema dentro de una estructura más amplia que la determina, la educación ha sido continuamente examinada, casi siempre desde una postura indudablemente crítica. No obstante, es importante entender que el estudio de la educación nunca puede dejar de ser pertinente o actual. La escuela es una institución especializada, no sólo en la formación de competencias individuales, sino en el cuidado de las habilidades sociales que se desarrollan con arreglo a devenires del entorno.

John Stuart Mill definió la educación en su obra *El Utilitarismo* (1863) como todo lo que hacemos nosotros mismos y todo lo que los demás hacen por nosotros con objeto de acercarnos a la perfección de nuestra naturaleza. Se trata de una definición que comprende como agentes de educación hasta los efectos indirectos producidos sobre el carácter y sobre las facultades del individuo. No es nuestro objetivo extender la investigación a esferas tan ambiguas. En nuestro análisis, estos "efectos indirectos" serán considerados como agentes de socialización, no tanto por una intención de criticar la teoría de Stuart Mill, sino por un propósito de reducir la complejidad y centrar nuestra atención en aquellos procesos intencionales que participan en la educación de los individuos, es decir, aquellos procesos propios de los agentes educativos que han sido reconocidos formalmente. Más cercana a esta idea sería la definición que propuso Kant cuando dijo que el objeto de la educación es desarrollar en cada individuo toda la perfección de que es susceptible. Salvando las distancias temporales, podríamos rescatar esta idea en la medida en que eliminemos la alusión a una supuesta naturaleza perfecta del ser humano.

Algo más pesimista, aunque quizás más acertada, podría ser la definición durkheimiana cuando plantea la educación como mero medio concebido para

preparar las condiciones necesarias para la existencia del individuo. En este sentido, el autor nos ofrece la siguiente fórmula:

"La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está particularmente destinado" (Durkheim. E., 1975, 60)

Los análisis posteriores siguen una lógica similar a la que propone implícitamente Durkheim en *Educación y sociología*. Si bien la teoría de la educación va a adquiriendo tintes cada vez más críticos, los aportes en este sentido comparten un denominador común, que hace referencia a la noción de la institución educativa como agente necesariamente concebido para la transmisión de conocimientos. Realmente no será hasta la década de los años cuarenta del S.XX cuando comience a consolidarse un tejido crítico hacia el modelo anterior que, entre otras cosas, supondrá el reconocimiento del mundo afectivo del sujeto y, por ende, el cultivo de sus capacidades en el plano de lo social.

Por ello, no es de extrañar que en los últimos tiempos se esté dando un reconocimiento cada vez más amplio acerca de la pertinencia de tratar cuestiones que tienen que ver con la conciliación de las competencias sociales y emocionales, y la capacidad de adaptación a los distintos entornos y retos que nos propone la compleja realidad del S.XXI.

En este sentido la reflexión que gira en torno a la pertinencia de uno u otro modelo educativo adquiere un tinte multidimensional en la medida en que el *problema* puede ser abordado desde muy distintos niveles de complejidad. Esto significa que podemos limitar el debate a una simple cuestión de contenido curricular o podemos elevarlo a niveles de abstracción más elevados que recojan el análisis de la educación en todas sus dimensiones (contenido, propósito, metodología, etc.)

Nuestro estudio se situará en un nivel intermedio de abstracción. Por un lado, se parte de las observaciones recogidas a pie de campo, para direccionarlas al estudio de sus efectos en el desarrollo de una sola dimensión: la comunicativa. Por otro lado, su versión más abstracta quedará patente en la aspiración a un modelo que no se

detenga en sus posibilidades de ejecución práctica, sino que implique, además, un ejemplo de cuestionamiento de la estructura vigente.

En definitiva, para entender qué aporta de novedoso esta investigación, adelantaremos que nuestra pretensión es desmontar una falsa dicotomía entre modelos educativos *tradicionales* y modelos educativos *alternativos*, situando a ambos bajo una misma lupa de crítica y "obligándolos" a participar en un proceso de diálogo abierto.

Además, con esta investigación conseguiremos, entre otras cosas, refrescar el conjunto de aportaciones a la sociología de la educación en lo que se refiere a la geografía Navarra, pues, a pesar de que el modelo de educación tradicional ha sido terreno de continua exploración, las causas que han dado lugar al surgimiento de nuevas alternativas pedagógicas son producto de un proceso de maduración temprano que todavía no han dado lugar a una corriente de visión crítica consistente por parte de las ciencias sociales.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. Delimitación del objeto de estudio.

Para empezar a delimitar cuál será nuestro objeto de estudio, optaremos por plantear la pregunta que, en gran medida, suscitó el sentido del presente trabajo. Esta pregunta hace referencia a la búsqueda de cuestiones abiertas que aún siguen latentes en las teorías de la educación a la espera de ser abordadas. Ahora bien, al mismo tiempo que nos planteamos esta pregunta, cabe plantearse otra que nos desvíe del camino que estábamos a punto de emprender: ¿queda alguna cuestión totalmente cerrada?

Aunque la respuesta parece evidente, no estamos en condiciones de afirmarlo o de negarlo. Ante esto, más bien estamos en condiciones de optar por otro tipo de justificación que nos guíe en la definición de nuestro objeto de estudio. En este caso, quizás la pregunta más pertinente sería aquella que hace referencia a los acontecimientos emergentes que hoy en día caracterizan el movimiento educativo en nuestro entorno más cercano. En este sentido, podemos empezar a intuir lo que parece un incipiente declive del modelo educativo que denominamos "tradicional" y, a partir de aquí, empiezan a surgir interrogantes que, en nuestro trabajo se materializan en varias preguntas: ¿cuáles son las causas y consecuencias de este proceso?; ¿se trata de un proceso real e irreversible?; ¿qué esferas de la educación se ven afectadas? Como vemos, nuestro objeto de estudio se encuentra algo más perfilado si tenemos presente que cuenta con cuestiones a las que dar respuesta.

La pertinencia de nuestro análisis nace ante una intuición que cada vez se perfila más claramente en forma de evidencia indiscutible. Se trata del desapego que sufren las generaciones socializadas en el modelo educativo tradicional respecto a aquellos conocimientos y actitudes elegidas por las instituciones educativas como un "deber ser" en su proceso de formación. Este hecho es grave en la medida en que parece que el objetivo primero de la escuela, no solo se desvía de su destino, sino que además revierte en procesos alienantes de naturaleza contraria a aquello que se pretendía. Hablamos de los límites insalvables que hipotéticamente se han establecido entre la

experiencia vital de los individuos y la esfera de conocimiento que avalan las instituciones de educación formal o, en términos habermasianos, estaríamos haciendo alusión a la tensión que se genera *el mundo de la vida* (die Lebenswelt) y *el sistema*. Este desapego se ha consolidado hasta tal punto que hoy en día podríamos decir que se concibe como una diferencia irreconciliable y asimilada que, al mismo tiempo, también ha favorecido la legitimación de una serie de corrientes alternativas que merecen ser analizadas.

En este punto cabe preguntarse qué factores han tenido que ver en el proceso de desapego hacia aquel conjunto de conocimientos y saberes formativos que, en principio, deberían formar parte de la experiencia vital al igual que aquellas otras esferas que el individuo construye por sí mismo.

En definitiva, podríamos definir nuestro objeto de estudio *como un análisis de las carencias comunicativas del modelo pedagógico tradicional y su contraste con las aportaciones de los nuevos modelos pedagógicos que han surgido en Navarra esta última década*

2.2. Hipótesis

Aunque cabe pensar que las hipótesis se han ido evidenciando por sí mismas a lo largo de las líneas anteriores, podríamos resumirlas de la siguiente manera.

H. 1.- *“El modelo educativo tradicional sufre un proceso de decadencia que tiene que ver con la ineficacia de las estrategias comunicativas que se ponen en práctica en el aula”.*

H. 2.- *“Este proceso de decadencia se traduce, entre otras cosas, en un proceso de desapego del individuo hacia el conjunto de saberes y conocimientos que desde las instituciones educativas formales se consideran básicos en su formación”.*

Diríamos que estas dos primeras hipótesis constituirían una primera fase de análisis deductivo en el que trataremos de identificar los factores principales de este supuesto proceso de declive de los modelos pedagógicos tradicionales. En una segunda fase, se analizarán las aportaciones de los nuevos modelos pedagógicos que han surgido en Navarra para terminar comprobando una última hipótesis.

H. 3.- *“La relación entre el modelo pedagógico tradicional y los modelos pedagógicos alternativos no es necesariamente antagónica. Por el contrario cuenta con puntos de diálogo que pueden ayudarnos a dibujar las líneas estratégicas de un tercer modelo comunicativo aplicado a las aulas”*

2.3. Objetivos

Partiendo de la enunciación de nuestro problema, que hemos descrito como el análisis de las carencias comunicativas del modelo pedagógico tradicional y su contraste con las aportaciones de los nuevos modelos pedagógicos que han surgido en Navarra esta última década, definiremos los objetivos de la investigación de la siguiente manera.

2.3.1. Objetivo general.

O. G. 1. - Elaborar un análisis comparativo entre las estrategias comunicativas propias de los modelos educativos tradicionales y aquellas otras propias de los modelos educativos alternativos.

2.3.2. Objetivos específicos.

O. E. 1.- Estudiar los efectos que la ineficacia de las estrategias comunicativas ha provocado en las generaciones que hoy en día tienen que desligarse de la esfera educativa y enfrentarse a otro tipo de retos.

O. E. 2.- Entender los motivos que han llevado a algunas familias a optar por un modelo educativo alternativo.

O. E. 3.- Encontrar los puntos de diálogo entre ambos modelos que nos ayuden a pensar en las líneas estratégicas de lo que podría ser un nuevo modelo de comunicación a medio camino entre ambas propuestas.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Bases epistemológicas

La tarea más ardua a la hora de elaborar un marco teórico de estas dimensiones quizás tenga que ver con la dificultad de reunir tan numerosas fuentes de tan diverso origen en un único relato con pretensiones de uniformidad.

Como hemos adelantado, salvo ciertas corrientes psicopedagógicas, las distintas disciplinas o subdisciplinas que se dedican al estudio de la educación no la tienen como un objeto de estudio en sí misma, sino como parte de un sistema más amplio en el que la educación sería causa o efecto en función de las distintas perspectivas de estudio que se consideren. En este caso no haremos diferenciación de los distintos referentes en función de la perspectiva académica de origen, sino más bien según su pertinencia a la hora de entender el sentido y la historia de nuestro objeto de estudio.

La exposición de los referentes académicos que formarán parte de las bases epistemológicas de este estudio seguirá un orden que pretende ir de lo más general o lo más específico. Este método nos permitirá ir describiendo cercos cada vez más estrechos alrededor de nuestro objeto de análisis para, finalmente, deducir un constructo teórico armónico que nos permita entender las implicaciones de nuestro trabajo.

Hablar de educación a nivel general resulta muy peligroso y abre demasiados interrogantes que quizás no puedan ser cerrados. Por eso es necesario aclarar que en este trabajo no hablaremos tanto del concepto de educación, sino que nuestra unidad de análisis más general será el concepto de modelo educativo.

3.1.1. Sobre el modelo y sus implicaciones

Podríamos decir que este es nuestro primer cerco o límite conceptual que, al igual que nos da ciertas pistas acerca de nuestra realidad de estudio, también nos permite excluir otras tantas realidades que, por el momento, no tenemos como objetivo abordar. Se trata de la definición del concepto de modelo que rescataremos

del artículo *Del proyecto educativo al modelo pedagógico* de Hugo Arturo Cardoso Vargas

Del artículo, su autor nos dice: "...se abordan las nociones de modelo, para diferenciarla [la educación] respecto a otras categorías como estructura, sistema y totalidad" (Cardoso Vargas, H. A., 2007, 1)

En ese sentido, la definición de lo que se vaya a entender por modelo educativo (y la de sus dimensiones) es necesaria en este trabajo, puesto que responde a nuestra intención de hacerlo operacionalizable, es decir, de conferirle una forma adecuada para poder aplicarlo y entender sus implicaciones en el ámbito de la ciencia de la educación. De otro modo correríamos el riesgo de perdernos en las discusiones teóricas, metodológicas, técnicas e instrumentales desde las cuales ha sido abordada tradicionalmente la educación.

Aunque el artículo que mencionábamos insinúa que la noción de modelo no es una tarea esencial en la práctica, e incluso reconoce la posibilidad de que sea una categoría transitoria, destinada a desaparecer, su autor no tardará en admitir su mérito como instrumento analítico.

"... existen en las ciencias distintos modelos que tienen siempre la misma pretensión: organizar el caos reinante; ensamblar lo heterogéneo; dar forma y contenido a lo amorfo" (*Íbid.*, 6).

Por otro lado, también es interesante para nuestro propósito su definición de los conceptos de estructura y de sistema que, en nuestro caso, nos servirá para aclarar por qué hablamos de modelo educativo y no de sistema o estructura educativa.

Así, Cardoso Vargas señala que, aun ubicándose en el mismo nivel analítico, el modelo tendría un carácter dinámico, mientras que la estructura sería esencialmente estática.

"...el modelo por su propio carácter dinámico explora otras dimensiones que la estructura no; por ejemplo, la funcionalidad operativa en el tiempo, la formulación hipotética del equilibrio y funcionalidad de esa realidad..." (*Íbid.*, 9)

No es tan preciso el análisis del autor cuando nos habla del sistema. En este sentido reconoce que existe cierta ambigüedad en el ámbito de las ciencias sociales en

su definición explícita y que, en consecuencia, sería algo más complicado establecer una diferencia nítida entre los conceptos sistema y modelo. No obstante, establece como criterio diferenciador la referencia al conjunto de niveles - desde preescolar hasta doctorado -, modalidades - bachillerato científico, humanidades, etc. - e instituciones implícito en el concepto de sistema educativo.

3.1.2. Dimensiones del modelo pedagógico

Una vez aclarado esto, debemos proseguir con una segunda diferenciación que tiene que ver con la referencia empírica que se le asigna al concepto de modelo en el ámbito de la educación. En esta tarea nos ayudará la obra de Rafael Flórez Ochoa, *Hacia una pedagogía del conocimiento* (1994). Así hablamos de modelo educativo, modelo pedagógico y modelo didáctico diferenciándolos por su alusión a una realidad más o menos abstracta. La categoría de modelo educativo sería la que encierra mayor grado de abstracción y, por el contrario, las categorías de modelo pedagógico y modelo didáctico serían aquellas que hacen alusión a un mayor grado de concreción.

En otras palabras, esto significa que los elementos de un modelo educativo abarcan un modelo para el aprendizaje y la enseñanza – *modelo o enfoque pedagógico* – y un conjunto de técnicas y procedimientos de enseñanzas – *modelo o enfoque didáctico* -

Para entender esta definición no hay otra manera de proceder si no es definiendo con precisión las dimensiones de modelo educativo que, como veremos, sería aquel que más nos conviene. La aportación del profesor Flórez Ochoa resulta muy atractiva en este sentido, pues no sólo nos ofrece un desglose de las diferentes dimensiones del modelo pedagógico sino que, además, asigna a cada una de estas dimensiones una corriente académica encargada tradicionalmente de su estudio¹. En este estudio prescindiremos de la clasificación de las distintas dimensiones en función de las teorías que las han estudiado porque, en caso contrario, estaríamos asumiendo una clasificación inamovible de categorías autónomas. Muy lejos de esto planteamos una

¹ Así, por ejemplo, la primera pregunta sería competencia de la Filosofía de la Educación; la respuesta al cómo se abordaría desde la Planificación o Administración Escolar; la respuesta acerca de los contenidos es propia del Diseño o Teoría Curricular, porque describe sus razones; la cuarta, sería el eje central de la Psicología Educativa o psicopedagogía y la última sería propia de la Sociología de la Educación.

diferenciación flexible y una necesaria interacción e influencia simbiótica. De cualquier modo, rescataremos la clasificación que nos ofrece Flórez Ochoa para distinguir entre las siguientes dimensiones:

- Metas axiológicas a lograr entre los estudiantes.
- Procedimientos didáctico - expositivos.
- Información, destrezas, hábitos y conductas
- Proceso de desarrollo del niño.
- Relación (autoritaria o no) entre el profesorado y el alumnado.

Estas dimensiones se corresponden a la preocupación por responder, al menos, a cinco preguntas². O dicho de otro modo, la suma de las respuestas a las siguientes preguntas tendría como resultado la totalidad de un modelo pedagógico. Esto significa que la deducción de los distintos tipos de modelo también vendrá determinada por sus respuestas o el desarrollo específico de las cinco dimensiones propuestas anteriormente.

- ¿Qué tipo de persona nos interesa formar?
- ¿Cómo?
- ¿A través de qué contenidos?
- ¿A qué ritmo?
- ¿Quién predomina o dirige el proceso?

No obstante, es necesario reiterar que en este caso prescindiremos de esta clasificación de tipo disciplinar que elabora Flórez Ochoa y, en su lugar, proponemos que la reflexión en torno a una de esas preguntas implicaría el tratamiento del resto, aunque sea implícitamente. En otras palabras, si bien no admitimos que a cada disciplina o corriente académica le corresponda dar respuesta a una de estas preguntas, estamos en disposición de admitir que lo que varía es el énfasis o la importancia que se le da a una de estas cuestiones por encima de las demás.

² En otras referencias se plantea la existencia de hasta siete dimensiones, como es el caso de las autoras Martinello y Cook quienes añaden al análisis las dimensiones como *evaluación o periodicidad de la actividad docente*. No obstante, en el presente trabajo prescindiremos de esta categorización al no cambiar sustancialmente el trasfondo o los resultados de nuestro análisis.

3.1.3. Clasificación de los modelos pedagógicos: la respuesta a una pregunta.

Tras haber definido las distintas dimensiones que abarca un modelo pedagógico, es necesario empezar a plantear los dos tipos de modelos pedagógicos que, a partir de este momento, serán objeto de análisis y confrontación. Para comenzar esta tarea, resulta especialmente útil el artículo *Educación y desarrollo humano. Hacia un modelo educativo pertinente* de la autora Lianet Alonso Jiménez (2011). En primer lugar, es necesario aclarar que no adoptaremos la idea principal del trabajo de Alonso Jiménez, pues su tesis hace referencia a una división de dos grandes modelos educativos en función de la concepción del *desarrollo* del niño, es decir, su análisis se centra en la respuesta a la cuarta pregunta o dimensión - ¿a qué ritmo? -.

Aunque el análisis que nos ofrece resulta acertado, en la medida en que se encuentra rigurosamente apoyado por hitos históricos y académicos fundamentales³, sin embargo, sólo adoptaremos la clasificación resultante, dejando a un lado, por tanto, la pregunta a la que hace referencia.

En este sentido, Alonso Jiménez distingue entre dos grandes modelos educativos que, a día de hoy, coexisten no sin conflictos, hablamos del modelo educativo *exógeno* y el modelo educativo *endógeno*. La autora también utiliza las denominaciones de modelo educativo tradicional y modelo educativo alternativo cuando aborda el desarrollo histórico de la práctica educativa en Europa.

Así relaciona el auge de la "*pedagogía tradicional*" (Alonso Jiménez, L., 2011, 45) con el desarrollo del liberalismo a lo largo del S.XIX; mientras que el cuestionamiento de aquel modelo, que comienza con el asentamiento de los postulados de la *Escuela Nueva o Activa*, se ubica en las primeras décadas del S.XX.

³ Alonso-Jiménez se encarga de sistematizar con cierto detalle las diferentes explicaciones sistematizadas respecto a la relación educación - desarrollo desde Venguer (1983) hasta Kaplún (2002), para determinar finalmente un modelo educativo pertinente para las que ella denomina *escuelas del S.XXI*.

De este modo, a partir de ahora entenderemos que el calificativo "tradicional" no conlleva necesariamente una connotación peyorativa, sino únicamente un mayor arraigo histórico que se traduce en una diferencia de más de un siglo⁴.

Nosotros, además, entenderemos el punto de inflexión que supone el paso del modelo educativo tradicional al modelo educativo alternativo como un cuestionamiento de raíz del planteamiento anterior. Esto se tradujo en un ataque directo a la clasificación según niveles y a la necesidad de un contenido curricular gestionado por una figura de autoridad que se representaba en el profesor/a

Para dibujar las líneas generales del modelo educativo exógeno o modelo educativo tradicional, la autora apunta: "*los cerebros de los alumnos se han considerado tabula rasa sobre los cuales es posible escribir la experiencia de la Humanidad*" (Alonso Jiménez, L., 2011, 44). La autora hace referencia a la visión del desarrollo del ser humano desde una perspectiva biológica y, a pesar de que podamos estar de acuerdo con esta propuesta, la dimensión que queremos abarcar es aquella que hace referencia a la relación entre profesor/a y alumno/a, *¿quién predomina o dirige el proceso?* (dimensión comunicativa), por lo tanto, la conclusión que deduce la autora se traduciría en que la responsabilidad de transmitir la "experiencia de la Humanidad" se le atribuiría al profesor/a. El profesor/a es el emisor en un proceso de comunicación unidireccional y el alumno, por tanto, es un receptor sin apenas margen de *feedback*.

Por el otro lado, la autora nos habla del modelo educativo endógeno como aquel que trabaja con una concepción integral u holística del desarrollo del ser humano. En nuestro caso, diferenciaremos este modelo del anterior en la medida en que el niño adquiere la categoría de sujeto activo en igualdad de condiciones y que, por tanto, se genera inmediatamente una posibilidad de *feedback*.

La pregunta que hacemos es distinta, sin embargo el resultado es el mismo. Mientras la autora se pregunta qué concepción de desarrollo predomina (si

⁴ En España, la acogida de este modelo aún fue más tardía. Sobre todo estuvo marcada por la fundación de la Asociación Montessori en 1973 o la implantación del método Waldorf en 1975 en algunas zonas puntuales de nuestra geografía.

reduccionista u holística), nosotros nos preguntamos por el tipo de comunicación que se genera.

Similar a la clasificación anterior, aunque algo más elaborada, es la que nos ofrece Julián de Zubiría en *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante* (2002). El análisis y categorización que hace el autor a lo largo de la obra no es una propuesta esencialmente novedosa, pues la construcción conceptual que utiliza se basa en la tesis de autores consagrados en la esfera de la psicopedagogía como Louis Not o César Coll.

"Not intentaría sustentar una tesis profundamente original: que a lo largo de la historia de la educación, por lo menos desde el S.XVIII, han existido dos grandes modelos pedagógicos, y que pese a sus múltiples y diversos matices, en esencia los modelos pedagógicos han sido heteroestructurantes o autoestructurantes" (De Zubiría, J., 2002, 15)

Esta misma clasificación servirá a De Zubiría como base conceptual de su análisis. Se trata de unas categorías, como decíamos, muy similares a las que trata Alonso Jiménez en su artículo. El modelo *heteroestructurante* es aquel que Alonso Jiménez denomina como *exógeno*, en tanto que se privilegia el rol del maestro, y se eleva la figura de este a eje central de la educación. Por el lado contrario, el modelo *autoestructurante*, o endógeno en términos de Alonso Jiménez, asume que el niño tiene las condiciones para direccionar su desarrollo en la escuela y, por tanto, su rol se activa en el proceso comunicativo.

La aportación de Coll seguiría esta línea y, además, propone un modelo de diseño curricular que, en nuestro caso, no nos compete especialmente debido a las características particulares de nuestro objeto de estudio.

De cualquier modo, lo interesante de la obra es cómo De Zubiría recoge las aportaciones clásicas de estos autores y propone una síntesis dialéctica entre ambos modelos.

"Dicha síntesis dialéctica tendría que reconocer en los modelos heteroestructurantes el hecho de que, efectivamente, el conocimiento es una construcción externa al salón de clase y que, indudablemente, la ejercitación y la reiteración cumplen un papel central en el proceso de aprendizaje" (Íbid, 17)

Y además añade:

"...la necesaria síntesis actual tendrá que discrepar del papel predominante que dichos enfoques centrados en el docente le otorgan a los procesos rutinarios y mecánicos y del papel pasivo que le asignan al estudiante en el proceso de aprendizaje" (Íbid, 17).

Como podemos ver, el trasfondo de esta propuesta es muy similar a la nuestra. Nuestro objetivo, al igual que el de De Zubíria en su obra, consiste en poner a dialogar ambos modelos con el objetivo de desvelar un falso conflicto de intereses. No obstante, la pretensión del autor es algo más ambiciosa que la nuestra pues, mientras él asume el reto de comparar ambos modelos en todas sus dimensiones; en este caso nuestro interés se centra en el análisis de una esfera concreta: aquella que hace alusión al proceso de comunicación profesor/a – alumno/a, o alumno/a – profesor/a.

De este modo, plantearemos el papel que adquiere el proceso de comunicación en el contexto escolar, entendido como una dimensión dentro de un modelo más amplio en el que también toman relevancia otras variables que no son independientes, ni pretendemos que lo sean.

Dicho esto, debemos entender por comunicación o estrategias comunicativas *el modo que un emisor concreto, o una institución canalizada a través de dicho emisor, elige para trasladar un mensaje determinado a un receptor colectivo*. Aunque las referencias al contexto educativo parecen estar claras, precisaremos que, según la definición propuesta, el *emisor* sería, bien el profesor/a que decide el mecanismo óptimo para que una serie de contenidos sean asimilados, o bien el equipo directivo⁵ con la imposición de límites que orientan la estrategia comunicativa del profesor/a. Por otro lado, cuando hacemos alusión a un *mensaje determinado*, no sólo hablamos del contenido explícito que aparece contemplado en el currículo escolar, sino de los valores implícitos que aparecen involucrados mediante la elección de dicho mensaje. Por último, utilizamos la expresión de *receptor colectivo* o social con la intención de dejar plasmada una visión holística del aula, reflejando que el "alumnado" es más que la suma de sus alumnos/as. Lejos de esto, el concepto intuye la asunción de unas expectativas de conducta condicionadas por roles muy diferenciados. Por parte del

⁵ E incluso el emisor podría ser la misma legislación vigente, según el nivel de complejidad que estemos tratando.

emisor, supone la consideración del aula (*receptor colectivo*) como una entidad abstracta y, por lo tanto, acepta una necesidad de homogeneización y simplificación de los contenidos que condicionará en gran medida el modo de transmisión del mensaje, es decir, la configuración de las estrategias comunicativas. Por parte del receptor, supone la reflexión sobre sí mismo como agente colectivo y, en consecuencia, no sólo se legitima la necesidad de simplificación del mensaje por parte del emisor, sino que se relega la responsabilidad de la acción a la entidad abstracta que supone el aula como actor supraindividual.

A continuación plantearemos una serie de indicadores que definen este modo de proceder y que, en síntesis, nos permiten identificar los dos modelos propuestos.

- Fin u objetivo de la estrategia comunicativa que se adopta.
- Respuesta que espera del receptor.
- Papel del profesor/a en este contexto.
- Papel del alumno/a

Llevando a la práctica los indicadores propuestos, podríamos proponer la diferenciación de ambos modelos atendiendo a las siguientes respuestas.

- Modelo educativo tradicional: el *fin* de sus estrategias comunicativas radicaría en procurar la formación adecuada para superar el resto de niveles educativos a través de una correcta asimilación de contenidos y procedimientos. La *respuesta* que espera del receptor es la manifestación palpable de que se ha dado esa asimilación de la forma "correcta". El *papel del profesor/a* es directivo, mientras que el papel del alumno es contemplativo.
- Modelo educativo alternativo: el *fin* de su comunicación se orienta a conocer las motivaciones "innatas" del individuo, por lo tanto, el concepto de receptor colectivo se diluye en este contexto. La *respuesta* que se busca del receptor es que encuentre en el ámbito escolar el ambiente óptimo para el desarrollo de su "vocación"⁶. El *papel del profesor/a* se limita a la mediación entre los contenidos disponibles y el niño/a. El papel del alumno/a, por tanto, adquiere un papel absolutamente central.

⁶ En este punto se puede intuir una peligrosa presunción que hace referencia a una naturaleza humana determinada *a priori*.

Para terminar, añadiremos que la respuesta a estas preguntas gira en torno a una última pregunta central que haría alusión al grado de influencia de cada una de estas variables en la efectividad del mensaje.

3.2. Estado de la cuestión

En el apartado anterior hemos deducido la dimensión comunicativa como factor determinante en los procesos de desarraigo del niño/a hacia el conjunto de conocimientos y saberes que se le imponen desde el modelo educativo tradicional. Esto no quiere decir que el resto de dimensiones identificadas ocupen un lugar de menor gravedad en la cuestión, simplemente significa que la dimensión comunicativa cobra especial relevancia en el planteamiento del problema.

Para trabajar en un planteamiento de la cuestión más riguroso podemos apoyarnos en el concepto de *alienación* presente en los escritos de Hegel o Feuerbach y más tarde en la teoría marxista. Aunque quizás lo más adecuado sería manejar su vertiente actualizada; el concepto de *reificación* original de Husserl y recogido posteriormente por Lukàcs y Honneth.

El concepto de reificación ha vivido un proceso cíclico de desaparición y retorno al ámbito de la reflexión académica que, de cualquier modo, se ha encontrado muy presente en la documentación acerca del proceso histórico que marcó la República de Weimar donde, según plantea Honneth “...*el amor artesano por las cosas había cedido evidentemente frente a una actitud de disposición puramente instrumental*” (Honneth, A., 2007, 11).

Siguiendo las líneas ideológicas de Marx, Honneth nos presenta el concepto de reificación como el momento en que una relación entre personas adquiere un carácter de “*cósico*” (*Íbid*, 23). Con este concepto, Honneth consigue trasladar el concepto de *cosa* o *cósico* a la esfera de las relaciones humanas, definiendo la reificación como la “segunda naturaleza del hombre”. Mientras el concepto de alienación proveniente de la tradición marxista se restringe a una esfera de intercambio de bienes, Honneth se apoya en la propuesta de Lukàcs para trasladarlo a un segundo nivel que atañe a la relación del individuo con la realidad circundante.

En este segundo nivel, los conceptos de “contemplación” e “indolencia” son claves en el traslado de esta definición a la ineficiencia de las estrategias comunicativas que manejamos en nuestras hipótesis:

“Aquí contemplación no significa tanto la postura de quien está absorto o concentrado en la teoría, sino una actitud de observación paciente, pasiva; e indolencia quiere decir que el agente ya no está afectado emocionalmente por lo que acontece, sino que lo deja pasar sin implicarse interiormente, sólo lo observa” (*Íbid*, 29)

Estas líneas manifiestan claramente el proceso de desapego mencionado que viene determinado por la instrumentalización de las relaciones comunicativas. El fin último del acto comunicativo se desliga del proceso de comunicación en la medida en que no constituye aprendizaje en sí mismo, sino medio para optar a fines de otro tipo.

En resumen, el concepto de reificación nos ayudaría a reflejar un proceso de alienación actualizado a la realidad comunicativa de las aulas. Para entender el funcionamiento del esquema que hemos planteado, es necesario integrar al diseño conceptos centrales como “indolencia”, “contemplación” o “desafección emocional” que, indudablemente, juegan un papel fundamental en la connotación de este proceso.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

4.1. Operacionalización de conceptos

Una vez que hemos delimitado las hipótesis de investigación que actuarán como guías en nuestro estudio, es necesario trabajar en un proceso de operacionalización para contrastar nuestras intuiciones con la realidad y poder diseñar una estrategia metodológica de trabajo empírico. Esto supone analizar detalladamente las premisas de nuestras hipótesis y deducir indicadores que nos permitan proponer las herramientas de recogida de datos adecuadas.

4.1.1. Primera hipótesis de trabajo

“El modelo educativo tradicional sufre un proceso de decadencia que tiene que ver con la ineficacia de las estrategias comunicativas que se ponen en práctica en el aula”

- Variable independiente (X): “Ineficacia de las estrategias comunicativas que se ponen en práctica en el aula”
- Variable dependiente (Y): “Proceso de decadencia del modelo educativo tradicional”
 - **INDICADOR (1):** La ineficiencia de las estrategias comunicativas que se ponen en práctica en el aula y su influencia en la decadencia del modelo educativo tradicional serán medidas por las sensaciones y observaciones que las generaciones "herederas" del modelo educativo tradicional plasmen en el discurso. En otras palabras, consideramos el fracaso o éxito de las instituciones educativas como una construcción social que deben valorar los mismos individuos.
 - **INDICADOR (2):** Datos que reflejan un claro predominio del criterio económico entre los jóvenes estudiantes a la hora de elegir sus estudios universitarios. El hecho de elegir una carrera univertaria, según las posibilidades de encontrar trabajo al finalizar, no es algo específico de estos últimos tiempos de crisis. Se trata de un fenómeno plenamente extendido que da cuenta del fracaso de la escuela tradicional en su intento por

integrar la experiencia educativa en la propia esfera vital de los individuos, pero sobre todo refleja el desapego del individuo hacia el conjunto de saberes y conocimientos del que pretendemos dar cuenta.

4.1.2. Segunda hipótesis de trabajo

“Este proceso de decadencia se traduce, entre otras cosas, en un sentimiento de desapego del individuo hacia el conjunto de saberes y conocimientos que desde las instituciones educativas formales se consideran básicos en su formación”

- Variable independiente (X): “sentimiento de desapego hacia el conjunto de saberes y conocimientos que se consideran básicos desde las instituciones educativas formales”
- Variable dependiente (Y): “proceso de decadencia del modelo educativo tradicional”
 - **INDICADOR (1):** Valoración crítica de los protagonistas sometidos al modelo de socialización propio de la escuela tradicional.
 - **INDICADOR (2):** Datos que den cuenta de la proliferación de escuelas o proyectos alternativos en Navarra en la última década.

No podemos basar el fracaso de la escuela tradicional en los datos de abandono escolar, ni tampoco en los datos de fracaso escolar, si damos por supuesto que el contexto de crisis en el que se encuentra la comunidad y el país puede ser un motivo de aumento de la escolarización hasta niveles superiores de educación. Esto quiere decir que el margen de libertad de los individuos se reduce hasta tal punto que los datos de abandono escolar no pueden ser representativos de la ineficiencia comunicativa en las aulas.

Por otro lado, consideramos que el porcentaje de fracaso escolar sólo mide la adecuación o no de los individuos al sistema educativo, sin embargo nuestro objetivo es medir justo el proceso contrario, es decir, la adecuación del modelo pedagógico a las exigencias vitales de los individuos.

4.1.3. Tercera hipótesis de trabajo

“La relación entre el modelo pedagógico tradicional y los modelos pedagógicos alternativos no es necesariamente antagónica. Por el contrario, cuenta con puntos de

diálogo que pueden ayudarnos a dibujar las líneas estratégicas de lo que podría ser un tercer modelo comunicativo aplicado a las aulas”

Para el análisis de esta hipótesis, debemos hacer una subdivisión del enunciado en dos partes diferenciadas que nos permita obtener una serie de variables medibles.

- H. 3.a.- *“La relación entre el modelo pedagógico tradicional y los modelos pedagógicos alternativos no es necesariamente antagónica.*
- H. 3.b.- *“...Por el contrario, cuenta con puntos de diálogo que pueden ayudarnos a dibujar las líneas estratégicas de lo que podría ser un tercer modelo comunicativo aplicado a las aulas”*
 - **INDICADOR (1):** Ideas y conceptos similares en los discursos de los actores que protagonizan ambos modelos pedagógicos (jóvenes, familias y centros)

4.2. Herramientas y técnicas utilizadas.

Como hemos visto, la comprobación de las hipótesis que planteamos dependerá de la versión que los sujetos protagonistas del proceso plasmen en su discurso. Como hemos dicho, identificamos los actores principales del escenario que hemos dibujado en tres categorías, a la cual corresponde una técnica de recopilación de datos específica.

4.2.1. Categoría 1: jóvenes de las generaciones 1985 - 1992 educados dentro del modelo pedagógico tradicional.

- Entrevista en profundidad, dividida en dos partes:
 - Parte I: exposición de los datos básicos de su colegio (nombre, asignaturas, actividades, etc.) y narración de los recuerdos de su experiencia en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria abordando especialmente aquello referente a la relación de la clase con los profesores y profesoras y su interacción en el aula.
 - Parte II: aportación de su reflexión acerca de la realidad que vivió, haciendo hincapié en cómo esa socialización ha repercutido en su vida.

- Mapas conceptuales:

Se trata de que el entrevistado dibuje su recuerdo de las aulas en educación infantil y educación primaria señalando los elementos que son más significativos.

4.2.2. Categoría 2: familias jóvenes que han optado por otras vías de educación en centros alternativos de Navarra.

- Entrevistas en profundidad, dividida en dos partes:

- Parte I: Exposición de los datos básicos del centro en el que han inscrito a sus hijos/as (nombre del centro, ubicación, año de apertura, etc.)
- Parte II: En esta segunda parte se busca conocer si existe una relación de causa directa entre la elección de un centro alternativo para la educación de sus hijos/as y su experiencia previa con el modelo pedagógico tradicional. Por otro lado, se ahonda en los aprendizajes de su relación con los modelos pedagógicos alternativos y en su visión del papel de la escuela en la sociedad a nivel general.

- Cuestionario on-line:

El cuestionario on-line se concibe para aquellos padres o madres que no pueden acudir a la entrevista presencial por restricciones de horarios, limitaciones geográficas, etc. No obstante, se abordan las mismas cuestiones que en las expuestas en la entrevista en profundidad de forma abierta.

4.2.3. Categoría 3: responsables de centros alternativos de Navarra.

- Documentación del perfil de estos centros a través del análisis de sus páginas web. Este paso es fundamental en la medida en que las páginas web constituyen su principal medio de presentación al público. Recordemos que son instituciones todavía al margen del marco legal y muy dispersas geográficamente, lo que dificulta en gran medida la captación fluida de familias y lleva a que se concentre gran cantidad de información vía on-line.
- Asistencia a la II Jornada de presentación de proyectos educativos alternativos organizada en la Biblioteca de la Txantrea el día 24 de enero del 2014

- Se aprovechó la presentación de los proyectos *Amalur* y *Ur Tanta* para plantear cuestiones relacionadas con el futuro de las generaciones que se educan en este tipo de modelos y detectar las inquietudes que suelen presentar las familias cuando se acercan en busca de las alternativas que ofrecen.
- Cuestionario on-line *Amalur*:
 - Las preguntas planteadas abordan cuestiones relacionadas con el papel de la escuela en la sociedad según la filosofía pedagógica de estos modelos y los aprendizajes - dificultades de su experiencia en el ámbito de la educación alternativa.
 - La restricción de horarios impide que la consulta sea presencial, no obstante, las cuestiones que se plantean son abiertas.

4.3. Delimitación geográfica y matriz de perfiles.

A continuación, presentamos una matriz de selección de perfiles en función de las categorías presentadas. Los perfiles se presentan con la letra inicial de su nombre para preservar su anonimato.

Tabla 1. Jóvenes de las generaciones 1985 - 1992 educados dentro del modelo educativo tradicional

MODALIDAD EDUCATIVA			
	ED. PÚBLICA	ED. CONCERTADA	IKASTOLA
Mujer	Sujeto 1 (N) 22 años	Sujeto 3 (R) 21 años	Sujeto 5 (A) 21 años
Hombre	Sujeto 2 (D) 27 años	Sujeto 4 (G) 24 años	Sujeto 6 (Z) 22 años

Tabla 2. Familias jóvenes que han optado por otras vías de educación en centros alternativos de Navarra.

Sujeto 1 (C) - contacto de referencia -	Sujeto 2 (A)
Mujer Iizarbe Colegio Ur Tanta (Valle de Olla) 1 hijo de 5 años	Mujer Sarriguren Colegio Ur Tanta (Valle de Olla) 2 hijos de 6 y 3 años

En este caso la selección de perfiles no es tan estricta, pues el método de selección de los sujetos se ha llevado a cabo mediante muestreo en cadena o de *bola de nieve*. No obstante, al contacto de referencia se le indicaron las siguientes restricciones en la elección de perfiles:

- Inscripción de los hijos/as en un centro de educación alternativa en Navarra (es decir, se descarta el ámbito de la educación enteramente adscrita al ámbito familiar o "educación en casa").
- Edad de los hijos/as entre los 3 y los 14 años.

A los resultados de estas entrevistas en profundidad se suman las respuestas de cinco cuestionarios adicionales con preguntas abiertas distribuidos on-line y respondidos de forma anónima.

Tabla 3. Cronograma

	ENERO I					FEBRERO II					MARZO III						ABRIL IV					MAYO V						VI
	1º	2º	3º	4º	5º	1º	2º	3º	4º	5º	1º	2º	3º	4º	5º	6	1º	2º	3º	4º	5º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	
(1) Diseño de la investigación y planteamiento del problema																												
(2) Recopilación de bibliografía y documentación																												
(3) Trabajo de campo y recogida de datos																												
(4) Análisis de los resultados																												
(5) Elaboración del informe final																												

5. DESARROLLO DE LOS RESULTADOS

Hasta aquí nuestra pretensión ha sido resumir el proceso previo al trabajo de recogida directa de datos. Por tanto, en este apartado comenzaremos a exponer los resultados del trabajo de campo que son los que verdaderamente nos ayudaran a comprobar o rechazar las hipótesis planteadas. Dividiremos el desarrollo de los resultados en función de las diferentes técnicas de recogida de datos que han sido planteadas anteriormente y, además, haremos una segunda subdivisión por perfiles.

5.1. Primeros datos

Antes de empezar con la exposición de los resultados en sí, es necesario exponer algunos datos que dan cuenta del desapego entre el conjunto de conocimientos que se pretende inculcar en el marco de las instituciones educativas y la experiencia vital de los individuos.

Como hemos dicho en las líneas anteriores, esta premisa no se puede sostener bajo datos de abandono o fracaso escolar, pues precisamente vemos una disminución de los porcentajes de ambos indicadores, posiblemente condicionada por un contexto de crisis que deja poco margen para la expresión de las disconformidades hacia el modelo educativo actual.

Por ello, consideramos adecuado fijarnos en datos que reflejan los criterios de elección de las carreras universitarias y en qué medida predominan aquellos de carácter funcional. Consideramos estos datos pertinentes en la medida en que suponen el salto de un modelo de educación generalizado u homogeneizado en áreas de especialización simples, a un modelo de educación complejo donde hay mayor probabilidad de encontrar opciones que se adecúen a los requerimientos particulares de nuestra experiencia vital⁷.

Pues bien, dicho esto, cabe resaltar los resultados del V Informe de la opinión de los estudiantes preuniversitarios sobre la universidad realizada por la Fundación IUVE en el año 2005. En él, llama especialmente la atención un dato que nos dice que dos de cada cinco estudiantes (40,1%) no saben qué quieren estudiar a 3 meses de tener que

⁷ Hablamos del paso del nivel de bachillerato al nivel de educación universitaria. Prescindimos, por tanto, de una alusión a los niveles de FP, donde también se daría una especialización de las opciones.

elegir su opción universitaria, y los datos de años anteriores no revelan grandes cambios (42,8% en 2001; 45,6% en 2003; 46,9% en 2003, y 47,7% en 2004).

Además, los datos nos revelan que la preocupación por las salidas profesionales ocupa un lugar central en la decantación por una u otra opción:

"Las preocupaciones de los estudiantes de cara a su nueva etapa universitaria son: la dificultad de las asignaturas (36%), las salidas profesionales (35,3%), y obtener una buena preparación (18,6%). En comparación con el año pasado, se ha producido un aumento de los alumnos a los que les preocupa la dificultad de las asignaturas, que en 2004 era el 24,3%" (p.14 del Informe)

5.2. Resultados de las entrevistas en profundidad.

Para sintetizar los datos obtenidos durante las entrevistas en profundidad, seguiremos la siguiente lógica:

En primer lugar, se expondrán los datos básicos de la entrevista (contexto, fecha, contratiempos a destacar) y los datos del entrevistado con una pequeña observación biográfica.

En segundo lugar, se destacaran las ideas fundamentales que surgieron en las entrevistas y que son susceptibles de ser consideradas en categorías más amplias que formarán parte de nuestras conclusiones. En otras palabras, partiremos de las ideas particulares de cada uno de los sujetos entrevistados para elaborar un discurso que reúna las similitudes y puntos de encuentro y que, por lo tanto nos permitan dar cuenta del estado de la cuestión de manera representativa

Además, en el caso de las entrevistas a los jóvenes de entre 21 y 27 años educados en el modelo pedagógico tradicional, se añadirán algunos de los mapas conceptuales que se les pidió dibujar con los elementos más significativos de sus aulas de educación primaria y secundaria⁸. Cabe decir que cada uno de estos esquemas resulta ilustrativo de los procesos que aquí nos competen, sin embargo, con el objetivo de no hacer demasiado extenso el desarrollo de los resultados, nos limitaremos a añadir sólo algunos de ellos y limitar su exposición completa al apartado de anexos.

⁸ En los anexos se incluirán el total de mapas, 6 de educación infantil y 6 de educación primaria correspondientes a los 6 perfiles entrevistados

Tabla 4. Perfil 1: jóvenes de las generaciones 1985 - 1992.

	DATOS BÁSICOS DE LA ENTREVISTA			DATOS BÁSICOS DEL ENTREVISTADO				
	Lugar	Fecha	Contratiempos	Edad	Sexo	Lugar de residencia	Colegio	Observaciones
Sujeto 1 (D)	Sala de grupos, BUPNA	14/05/2014 13:30	Ruido de las salas colindantes, mala calidad de audio, la grabadora no era la apropiada.	27	H	Arre	Cardenal Ilundain	Ha pasado largos periodos en el extranjero. Cierta experiencia en el mundo laboral.
Sujeto 2 (R)	Sala de grupos, BUPNA	14/05/2014 16:00	Ruido de las salas colindantes.	21	M	Etxavacoiz norte	Sagrado Corazón (concertado) Colegio Público	Estudiante sociología
Sujeto 3 (N)	Sala de grupos, BUPNA	16/05/2014 13:30	Ninguno a destacar.	22	M	Marcilla	Colegio San Bartolomé, Marcilla	Imparte clases extraescolares de danza en ikastolas.
Sujeto 4 (A)	Sala de grupos, BUPNA	19/05/2014 13:15	Problemas con la grabadora, sólo se conserva parte de la entrevista y las notas <i>in situ</i> .	21	M	Ansoáin	Paz de Ciganda	Continuará sus estudios en la UPNA el próximo año
Sujeto 5 (G)	Sala Laboratorio, instalaciones Diario de Navarra	21/05/2014 16:30	Aunque a esa hora no había actividad, la sala no es la apropiada	23	H	Zizur Menor	Ángel de Aralar (colegio mixto) Irabia (colegio para chicos)	En estos momentos se encuentra en el periodo de prácticas laborales
Sujeto 6 (Z)	Sala, Diario de Navarra	21/05/2014 10:00	Exceso de ruido, mucha actividad laboral alrededor.	21	H	Pamplona	Ikastola Hegoalde	Estudiante de Ingeniería Informática

A continuación trataremos de recopilar las ideas centrales de las entrevistas, focalizando nuestra atención en los puntos de encuentro presentes en los discursos de los distintos perfiles. Ahora bien, no se trata únicamente de reflejar las ideas manifiestas de manera explícita, sino de dar cuenta de los argumentos latentes que subyacen en los diferentes tipos de narrativas. Partiendo de esta premisa, podríamos decir que las ideas más importantes serían las siguientes.

Sentimiento de transición brusca entre los niveles de educación infantil y educación primaria.

El discurso de los perfiles entrevistados refleja un sentimiento de nostalgia hacia los niveles de educación infantil y una transición brusca y precipitada a la educación primaria. Esta transición "brusca" se refleja tanto en la concepción y recuerdo del aula como en la valoración de las cualidades comunicativas del profesorado. No obstante, esta transición se entiende en la mayoría de los casos como necesaria y, en consecuencia, ese sentimiento de transición temprana a los niveles de educación primaria se concibe simplemente como anecdótico.

El cariño y el afecto como condicionantes de los recuerdos positivos hacia el profesorado.

Los recuerdos positivos que se conservan de profesores/as importantes o que marcaron aquella etapa se relacionan con una actitud de especial afecto y consideración hacia los alumnos/as. Por el contrario los recuerdos negativos se relacionan con una actitud demasiado estricta por parte del profesorado. Además la mayoría de entrevistados aseguran que esa actitud no ha revertido de ningún modo en efectos positivos en lo referente a su formación académica. Lejos de esto, afirman que sus efectos se han visto reflejados de manera negativa, como la aversión casi instintiva a ciertos ámbitos temáticos o el rechazo a profesores/as e incluso personas que presentan actitudes similares.

Relación irreconciliable entre el ámbito de conocimientos propios del ámbito escolar y la experiencia vital de los individuos.

Se percibe una distancia insalvable entre los conocimientos que se inculcan desde la escuela y la experiencia vital de los sujetos. Se trata de una distancia que se agranda a

medida que se superan los diferentes niveles de la educación primaria y que se hace especialmente evidente en los últimos cursos de la escuela. En términos empíricos este hecho se traduce en una diferenciación radical entre "tiempo libre" como símbolo de libertad y "tareas de la escuela" como símbolo de lo obligado, de aquello que no se elige libremente sino que viene dado como imperativo no deseado.

Una vez concluida la primera fase, el objetivo de esta segunda fase de exploración es conocer las motivaciones que pueden llevar a una familia a escoger un modelo de educación alternativo, sabiendo que no se cuentan con datos ni evidencias empíricas acerca de sus resultados a largo plazo. Por otro lado, también tratamos de averiguar si existe un nexo entre esta decisión y las vivencias propias del padre o la madre en el marco de los modelos educativos tradicionales.

En este caso, también realizaremos una exposición conjunta de las ideas principales analizando los puntos de encuentro entre los discursos de las dos entrevistadas. Debemos tener en cuenta, además, que partimos con la ventaja de contar con una muestra reducida de entrevistadas con perfiles muy similares; ventaja que se acentúa si tenemos en cuenta lo sorprendentemente similares que resultan las narrativas de las entrevistadas.

Tabla 5. Familias dentro de la experiencia de los modelos pedagógicos. Entrevista 1 (C)

DATOS BÁSICOS DE LA ENTREVISTA	DATOS BÁSICOS DE LA ENTREVISTADA
Lugar: Cafetería del Casco Viejo	Sexo: M
Fecha: 16/05/2014	Lugar de residencia: Ilzarbe.
Hora: 20:00	Estudios: Educación social.
Contratiempos: el tiempo de la entrevista fue menor del esperado por los límites de horarios de la cafetería	Ocupación: actualmente se encuentra en el paro. En los últimos años ha trabajado en pisos gubernamentales de acogida a adolescentes con problemas de conducta.
	Hijo/a: Un hijo de 5 años inscrito en la escuela Ur Tanta situada en el Valle de Olló.
	Observaciones: ella y su pareja son naturales de Valladolid, hoy en día se dedican a construir su propia casa.

Tabla 6. Familias dentro de la experiencia de los modelos pedagógicos. Entrevista 2 (A)

DATOS BÁSICOS DE LA ENTREVISTA	DATOS BÁSICOS DE LA ENTREVISTADA
Lugar: Cafetería del Casco Viejo	Sexo: M
Fecha: 18/05/2014	Lugar de residencia: Sarriguren
Hora: 18:00	Estudios: Educación social.
Contratiempos: ninguno destacable.	Ocupación: actualmente se encuentra en el paro. En los últimos años ha trabajado en pisos gubernamentales de acogida a adolescentes con problemas de conducta.
	Hijo/a: Un hijo de 5 años inscrito en la escuela Ur Tanta situada en el Valle de Ollo.
	Observaciones: ella y su pareja son naturales de Valladolid, hoy en día se dedican a construir su propia casa.

En esta segunda fase, los resultados más destacables que podemos rescatar de estos encuentros se resumen en las siguientes ideas.

Relación negativa o traumática con el modelo educativo tradicional

Las dos entrevistadas refieren una relación negativa con el modelo educativo tradicional, o bien vivida en primera persona, como es el caso de la primera entrevistada, o bien percibida en el incipiente proceso de formación de su hijo.

(C): *"Estuve en dos escuelas diferentes y sobre todo en la primera en la que estuve hasta los 12 años, lo que intentaba era pasar desapercibida (...) Tenía miedo a expresarme, miedo a equivocarme, miedo de las consecuencias que eso podía tener (...) Tengo la sensación de haber dedicado mucho tiempo a estar sentada en una silla memorizando cosas sin entenderlas, cosas que me las aprendía para un examen y que en el examen se quedaban, muchas de ellas a día de hoy no soy capaz de recordarlas"*

(A): *"Colaboré con la comisión de comedor e intenté cambiar algunas cosas, pero todo se mueve muy despacio (...) Cuando lo recojo por las tardes en el cole le noto nervioso e irritable (...) No veo su ilusión, su pasión, ni el brillo en sus ojos... no estoy tranquila"*

Por otro lado, cabe destacar que las entrevistadas comparten un denominador común no previsto en el primer planteamiento de nuestras hipótesis: se trata del interés por la documentación e información continua de este perfil concreto que va más allá de una mera recomendación oral entre las familias. En ambos casos, si bien el fenómeno *boca - oreja* tiene mucho que ver, la elección de un modelo alternativo viene acompañada de un intenso proceso de información previo. En el caso de la primera entrevistada, este proceso se puede apreciar sólo de manera implícita a través del uso de determinados términos propios de la jerga pedagógica como "psicología evolutiva", "gestión de conflictos"; "gestión de las emociones", etc.

(C): *"...Una escuela adaptada a los niños y niñas de hoy (...) una escuela que sí tiene en cuenta los avances y aportes de la neurociencia y la psicología evolutiva y emocional (...) una escuela que permita la expresividad y la creatividad, que potencie las capacidades de cada niño"*

(A): *"En mi maternidad han ido pasando por mis manos muchos libros (...) En el grupo de crianza he escuchado algo de los Wild (...) No he hecho mucho caso, pero he acabado buscando información y he dado con un nuevo libro que leer: Amor y Respeto, Libertad y Límites de Mauricio y Rebeca Wild (...) Por casualidad, he conocido la existencia de las Escuelas Libres y el proyecto me ha encantado, está en Ecuador"*

Primera relación con el modelo de educación alternativo a través de Montessori

Aunque el contacto con teóricos del ámbito de la pedagogía abarca un abanico muy amplio de referentes (Jean Liedloff, Naomi Aldort, Heike Freire, Laura Gutman, Michel Odent, Carlos González, Adele Faber, Elaine Mazlish, Rosa Jové, Nancy Samalin, Arno Stern, Alfie Khon, Rebeca y Mauricio Wild, Evania Reichert, etc.) Las dos entrevistadas muestran especial simpatía por el método Montessori, sobre todo, por la posibilidad de poner a prueba sus materiales en casa y adentrarse de manera paulatina en el terreno de la educación alternativa.

Diferencias discursivas e ideológicas

Como hemos podido comprobar, los puntos de encuentro son abundantes e ilustrativos en la medida en que nos permiten deducir, no sólo semejanzas discursivas, sino perfiles similares. Sin embargo, también podemos encontrar diferencias de

repercusión menor, que tienen que ver con el grado de reticencia hacia los centros de educación alternativa en la primera fase de contacto.

(C): *"X... empezó en la escuela con 4 años, también la escuela arrancaba de cero (...) Al principio estuvimos yendo con él haciendo un periodo de adaptación que duró como un par de meses (...) Íbamos y estábamos en una sala a la que X tenía acceso siempre que quería (...) Al principio entraba a menudo y poco a poco iba espaciando, después nos quedábamos en la entrada y alrededores de la escuela y luego esperar en la entrada una media hora y si no nos necesitaba, marcharnos (...) La adaptación fue muy bien y además éramos conscientes de que lo importante que era dedicar tiempo a hacer la adaptación con él..."*

(C) Relata los primeros momentos de la entrada a la escuela.

(A): *"Escribí a P (acompañante en Ur Tanta) pidiendo alguna información (...) Dudas sobre la situación legal de la escuela y las implicaciones legales de que los hijos no estén escolarizados (...) sobre cómo se engancharían al acabar primaria en el sistema oficial si con 12 años quieren matricularse en secundaria (...)¿tendrían que pasar alguna prueba? (...) Horarios de la escuela, el comedor, y el transporte, para ver si son compatibles con nuestros horarios de trabajo (...) Precio por dos hermanos de matrícula y las cuotas mensuales, comedor y transporte..."*

(A) Relata sus dudas cuando se le ofreció la posibilidad del ingreso de sus hijos en una escuela alternativa.

Mientras en el primer caso vemos un convencimiento pleno en la elección del modelo educativo alternativo, el segundo caso refleja una reticencia, sobre todo, a raíz de la falta de datos acerca de los resultados de esta opción. No obstante, esta diferencia de actitudes también puede venir explicada por el tipo de experiencias previas que las entrevistadas han vivido en su relación con los modelos pedagógicos alternativos. Mientras en el primer caso la relación es evidentemente negativa, en el segundo caso no lo es tanto y, de hecho, la primera relación de su hijo con el sistema educativo es a través del modelo de educación tradicional, donde el niño cursará primero y segundo de infantil.

5.3. Resultados del cuestionario ON LINE

Puesto que el cuestionario se planteó como un conjunto de preguntas abiertas, los resultados que aparecen en la siguiente tabla son una simplificación literal de la respuesta original.

Tabla 6. Síntesis de resultados.

	¿Cómo describirías tu experiencia con el modelo educativo tradicional?	¿Cuál fue la razón o razones que te llevaron a escolarizar a tu hijo/a en una escuela alternativa?	¿Cómo fueron los inicios en la escuela?	¿Se han cumplido vuestras expectativas?	¿Qué aprendizajes habéis obtenido de esta experiencia?	¿Qué papel crees que debe cumplir la escuela en la sociedad?
(1) 10/05/20 14 1:17:40	Pobre, alienante	Respeto a las necesidades básicas y a sus procesos individuales Coherencia con nuestro estilo de crianza	Buenos	En gran medida	Conocimiento de los niños y de nosotros mismos De diversas formas de acompañar	Ofrecer un entorno adaptado y rico a nivel humano y material que complemente la educación de casa
(2) 10/05/20 14 17:11:51	Decepcionante; falta de espacio vital; masificación.	Su pregunta diaria: ¿Por qué tengo que ir a la escuela? Su tristeza al entrar y sus ganas de salir.	No congenió con las más mayores, Parecían tener una especie de "pedigree" por no haber pisado antes la escuela oficial.	No completamente. Su destino era "acabar de nuevo en el sistema"	En cada salto evolutivo que dé nuestra hija intentaremos acompañarle hasta que encuentre lo que le entusiasme.	El de ayudar a cada persona a RECONOCERSE para RESPETARSE.

<p>(3) 11/05/20 14 21:01:04</p>	<p>Tareas y continuos exámenes; se trabaja lo memorístico; sin conexión con la vida real</p>	<p>El deseo de que pudiera aprender por su propio interés, a su ritmo y sin presiones</p> <p>No nos gusta cómo se plantea la educación en el sistema convencional.</p>	<p>Duros porque teníamos que invertir mucho esfuerzo (era una escuela creada y gestionada por las familias)</p>	<p>Entre los 9 y 12 años echó en falta en falta la relación con compañeros de su edad.</p> <p>Necesitaba mayor estructura y presencia adulta que la motivara</p>	<p>A partir de ciertas edades, es necesario un buen equipo con experiencia, ideas pedagógicas claras, muchas habilidades personales.</p>	<p>El de ayudar a construir personas felices, responsables, creativas y autónomas, que piensen por sí mismas.</p> <p>Las escuelas convencionales se quedan muy lejos de lograr estos objetivos.</p>
<p>(4) 14/05/20 14 12:47:04</p>	<p>No he tenido ninguna experiencia en escuelas convencionales⁹.</p>	<p>Nuestra crianza ha sido muy respetuosa y queríamos que siguiera siendo así.</p>	<p>Fácil.</p> <p>Participamos en auzolanek para la construcción de la escuela y nuestro <i>txiki</i> fue conociendo el lugar y a los acompañantes de forma progresiva.</p>	<p>Sí.</p> <p>No hay día que no quiera ir a la escuela.</p>	<p>El poder ver que la escuela para él es un sitio de juego, de pasárselo bien.</p>	<p>La escuela debería ser un lugar en donde los <i>txikis</i> puedan relacionarse con sus iguales.</p>

⁹ En esta respuesta cabe pensar que la pregunta haya sido entendida en referencia a la experiencia de su hijo/a en el modelo educativo tradicional, en lugar de a la suya propia, como es el verdadero propósito de la cuestión.

<p>(5) 15/05/20 14 13:42:08</p>	<p>Los estudios eran una carga muy grande que en muchas ocasiones me era difícil sostener.</p>	<p>No quiero seguir cánones estipulados para todos igual, porque cada niño es diferente y tiene su propio ritmo,</p>	<p>Hoy día mi hijo con cinco años va todos los días y confía plenamente en las personas que llevan la escuela.</p>	<p>He aprendido a no proyectar ni idealizar, así que me limito a mirar a mi hijo y ver lo que él me transmite.</p> <p>Esa era mi mayor expectativa que mi hijo esté bien, que disfrute, se sienta seguro y respetado.</p>	<p>Pues he aprendido por un lado a dejar de idealizar.</p> <p>La escuela perfecta no existe, creo que una escuela mejor sí.</p>	<p>Para mí la escuela debe ser un lugar de disfrute, de relax, de acompañamiento en el desarrollo. cambiar el sistema.</p>
---	--	--	--	---	---	--

- Cuestionario abierto el día 10 de mayo de 2014 y cerrado el día 20 de mayo de 2014.
- El proceso de distribución se dio a través del primer contacto de referencia (C), quien contactó con familias del mismo centro al que acude su hijo y otras familias de su grupo de crianza.

Aunque las entrevistas en profundidad nos ofrecen una visión bastante detallada del panorama actual de los modelos educativos alternativos, cabe señalar algunas ideas complementarias que nos ofrece el cuestionario on - line y que resultan especialmente interesante para completar el estado de la cuestión.

Punto de no-retorno

El punto de "no - retorno" que en algún momento aparece formulado en las respuestas completas del formulario on - line, hace referencia a un punto de saturación en el que las consecuencias de mantenerse en el modelo educativo tradicional superan los riesgos de lanzarse a un proceso nuevo de resultados no previstos. Literalmente, la observación del sujeto se expone así: "*se llegó a un punto de "no retorno" en el que nos dio más miedo seguir que <<lanzarnos>> al vacío de la educación fuera del sistema.*"

Esta idea es especialmente útil en la medida en que refleja las dificultades y reticencias a las que se enfrentó el segundo perfil entrevistado (A) y su modo particular de resolverlas. Ante la imposibilidad de medir las consecuencias de la educación en un modelo pedagógico alternativo o prever la evolución del proceso, se opta por medir aquello de lo que si se tiene referencias, es decir, las carencias del modelo educativo tradicional vividas directamente a través de experiencias pasadas, o percibidas en las actitudes de descontento de los niños/as si se da el caso.

Fenómeno pedigree

El término *pedigree* reflejado en una de las respuestas del cuestionario on - line pretende dar cuenta de un proceso de formación de elites que ya había quedado patente, implícita y explícitamente, en las dos entrevistas en profundidad. Mientras en la segunda entrevista se saca a relucir continuamente el gran esfuerzo económico que supone la escolarización en un modelo de educación alternativo, en la primera entrevista se enuncia este fenómeno haciendo referencia a las elevadas tasas mensuales de la escuela y su inmediata consecuencia lógica: la formación de una elite de niños/as que cuentan con un acceso privilegiado a un determinado modelo de educación.

En este punto se puede deducir un punto de diálogo claro entre el modelo pedagógico tradicional y los modelos pedagógicos alternativos que tiene que ver con la formación de elites de alumnos/as con acceso restringido a un determinado conjunto de conocimientos y saberes. La diferencia estriba en que, en el caso del modelo pedagógico tradicional, este proceso es intencional en la mayoría de los casos. Lo vemos en la distribución en aulas según niveles que aparece reflejada en las primeras entrevistas en profundidad (sujeto (D); sujeto (R)) :

(D): *"...es que te clasificaban como tal, o sea había A, B y C. Los de A eran de ciencias, los de B de letras y los de C los que iban a ir a formación profesional (...) de hecho, entre los compañeros y compañeras era como: vale, esta es la clase de los listos, la clase de los no listos, y la clase de los tontos, o sea, suena muy duro pero..."*

Sin embargo, en el caso de los modelos pedagógicos alternativos, este proceso es intencional e impuesto por las limitadas condiciones económicas en que se desarrollan este tipo de escuelas. Recordemos que se trata de un modelo educativo no legalizado y, por tanto, sólo cuenta con el apoyo económico de las familias.

La última fase de exploración se resume en el contacto con un centro educativo que aplique prácticas educativas alternativas. Podríamos decir que el panorama de los principales proyectos educativos alternativos en Navarra se resume de la siguiente manera:

Tabla 7. Escuelas Alternativas en Navarra

TXIMELETA	Experiencia educativa promovida, organizada y gestionada por las familias.	Comarca de Pamplona
ESCUELA WALDORF NAVARRA	Escuela libre fundada en el respeto a la infancia y el desarrollo natural del niño/a	Pamplona y Estella
TAUPA TAUPA	Proyecto educativo basado en el respeto al proceso madurativo	Comarca de Pamplona

UR TANTA	Escuela democrática basada en el respeto al proceso madurativo en un entorno natural	Iltzarbe - Ollo
AMALUR	Asociación de familias por una educación y acompañamiento respetuosos	Proyecto del Valle de Arakil

(*) Información ha sido extraída de sus páginas web. En algunos casos, también ha sido tomada del cartel de las II Jornadas Puertas Abiertas que se organizó el mes de febrero.

No obstante, la última parte de nuestro desarrollo se centrará en el análisis de la perspectiva que nos aporta el proyecto *Amalur*, en parte por su accesibilidad como objeto de estudio, pero además por el hecho de que se trata de un proyecto todavía sin estrenar, lo que nos permite contrastar las experiencias de un colegio con cierto recorrido como *Ur Tanta* y un proyecto que sólo cuenta con expectativas como es el caso de *Amalur*.

Tabla 8. Centro de educación alternativa Amalur

FICHA TÉCNICA		
Nombre del centro	Amalur	¿Con qué aulas cuenta el centro?
Ubicación	Aizkorbe	Una interior con cocina y baño. Una exterior con mesa de agua, arenero, jardineras.
Año de apertura	2014	
Número de niños y niñas	5	¿Qué materias o ámbitos de conocimiento se abarcan?
Rango de edades	2 a 6 años	<ul style="list-style-type: none"> - Vida práctica (desarrollo motricidad) - Sensorial - Psicoarimética - Lenguaje - Expresión y arte. - Visión cósmica y áreas culturales. - Talleres diversos

Resumen de su filosofía pedagógica

El proyecto *Amalur* se constituye a raíz de la iniciativa de una serie de familias con necesidades educativas. Han vivido un proceso de un año para trabajar sobre la filosofía del proyecto, y otro año para poder solicitar las licencias oportunas para la apertura.

Hacia un modelo de comunicación educativa: el resultado de un proceso dialéctico

De este proceso nos dicen que fue arduo y complicado: *"Hubo dificultades a la hora de conciliar reuniones con las niñas y niños, atendiendo sus necesidades y las nuestras: esto hizo el proceso más lento, pero esta la única vía que queríamos"*. Este proceso de reflexión dio lugar al planteamiento de una metodología de trabajo y a la asunción de una serie de principios filosóficos que guiarían el camino.

"La metodología que usamos es observar a las niñas para saber cómo preparar el ambiente para que éste cubra sus necesidades". Admiten que en este proceso ha tenido gran influencia los aprendizajes acerca de la metodología de María Montessori.

Sus principios filosóficos se resumen del siguiente modo:

- Amor.
- Holismo. Todos los planos del ser tienen la misma importancia y se trabajan a un mismo nivel: cognitivo - motriz, biológico, social y espiritual.
- Confianza en el niño/a: El niño y la niña tienen tendencias y potencialidades innatas que le ayudan a regularse, autoconstruirse y adaptarse a la vida.

Quizás el aprendizaje más significativo en esta tercera fase de recogida de datos sea la falta de miedo y/o de expectativas negativas sobre el futuro y la "integración" de los niños en el sistema. Lo que nos permiten deducir una última diferencia entre el modelo educativo tradicional y los modelos educativos que tienen que ver con su concepción del sistema sociedad como un sistema "dado" o como un sistema socialmente construido.

Mientras el discurso del modelo educativo que defiende la educación tradicional deja entrever una visión estática e inmune al paso del tiempo. Las nuevas corrientes de educación alternativa defienden una concepción dinámica de la realidad social. Una madre responsable de la gestión del centro nos dice: *"Estamos en un momento histórico crucial y G... tendrá otras oportunidades en ese momento histórico"*

CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

Este último apartado no se debe concebir como la recogida plena de todo el proceso de investigación en una serie de enunciados simples. Muy lejos de esto, nuestra intención en estas líneas se limita a comprobar si las hipótesis planteadas al inicio han quedado evidencias empíricamente. No obstante, es necesario tener en cuenta que otras cuestiones, aunque algo más alejadas de nuestro objetivo inicial, han quedado también reflejadas como preguntas abiertas o como campos potenciales de investigación y que, por lo tanto, un apartado con el resumen de las conclusiones extraídas sólo tiene el valor de refutar o aprobar las primeras intuiciones que abrían la exposición de nuestro trabajo.

Una vez dicho esto, podemos decir que el proceso concluye con la certeza de que las estrategias comunicativas del modelo educativo tradicional son ineficaces a la hora de conectar la experiencia vital del individuo con la esfera de su experiencia educativa. Ambas esferas - vital e institucional - parecen irreconciliables si no se repiensen las funciones de los elementos que forman parte del proceso comunicativo.

En el proceso de exploración se ha concluido que la raíz de este fracaso no viene dada por el "mensaje", sino por el emisor que emite el mensaje cosificando al receptor y, por ende, instrumentalizando la relación comunicativa en su conjunto. El hecho de que la mayor parte de los recuerdos de las etapas más tempranas en la escuela se encuentren altamente personalizadas o, mejor dicho, centradas en la figura del profesor/a, revela que la responsabilidad de estos en la eficacia de las estrategias de comunicación es mayor de la esperada.

Por otro lado, la segunda fase, que se resume en un intento de someter a comparación las estrategias comunicativas de ambos modelos, refleja algunos ítems que nos ayudan a concluir en la posibilidad de repensar el modelo imperante a partir del diálogo entre ambos discursos. Un ejemplo es la coincidencia de ambos modelos en la formación de elites o bien por un reconocimiento excesivo frente al resto, o bien por un acceso restringido a oportunidades académicas privilegiadas.

Por último, ha resultado especialmente interesante el hecho de descubrir que las diferencias entre ambos modelos no sólo se centran en sus diferentes estrategias comunicativas, sino además en la legitimación de cada uno de los sistemas en función de una visión particular de la naturaleza de "lo social".

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Jiménez, L. (2011). *Educación y desarrollo humano. Hacia un modelo educativo pertinente*. Revista de educación y desarrollo humano, 19. [Disponible en (04/05/2014): <http://educacionporlaexperiencia.files.wordpress.com/2014/01/alonso-jimc3a9nez-lianet-educac3b3n-y-desarrollo-humano-hacia-un-modelo-educativo-pertinente.pdf>]
- Cardoso Vargas, H. A. (2007). *Del proyecto educativo al modelo pedagógico*. Odiseo, revista electrónica de pedagogía, 4, (8). [Disponible en (05/03/2014): <http://www.odiseo.com.mx/2007/01/cardoso-proyecto.html>]
- De Zubiría Samper, J. (2002). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*, Bogotá D.C.: Magisterio Ed.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y Sociología*; traducción de Janine Muls de Liarás. Barcelona: Península.
- Flórez Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: Me Graw Hill.
- Fundación IUEVE (2005). *IV Informe de la opinión de los estudiantes preuniversitarios sobre la universidad Española*. [Disponible en (05/03/2014): <http://www.iuve.org/microsites/acierta06/descargas/Vinforme.pdf>]
- Stuart Mill J. (1955). *El Utilitarismo*; traducción y prólogo de Ramón Castilla. Buenos Aires: Ed. Aguilar.

ANEXOS

▪ Anexo A. GUIÓN DE LAS ENTREVISTAS PRESENCIALES - PERFIL 1

Datos básicos del entrevistado/a:

- Nombre:
- Sexo:
- Edad:
- Lugar de residencia:

PRIMERA PARTE; LOS INICIOS.

- a. Colegio en el que se educó hasta el instituto. Datos básicos.

Nombre del colegio.

Asignaturas.

Actividades.

- b. Háblame de compañeros/as de clase (si erais muchos o pocos, cómo os dividíais, relación de género...)
- c. Háblame de profesores/as importantes para ti. ¿Por qué lo fueron?
- d. ¿Asignaturas que te traigan malos recuerdos? ¿Asignaturas que te traigan buenos recuerdos?
- e. Momentos especiales para ti
- f. ¿A qué dedicabas tu tiempo libre?
- g. ¿Recuerdas haber tenido algún interés sobre alguna asignatura o algún tema, hasta tal punto de haber querido indagar más allá?
- h. Te voy a pedir que me hagas dos esquemas sobre ¿cómo estaba conformada tu aula? (Dibujo)

En educación Infantil.

En educación primaria.

SEGUNDA PARTE; HOY EN DÍA.

- a. ¿En qué sentido crees que la escuela te ha preparado para afrontar los retos del día a día?
- b. ¿En qué sentido crees que la escuela ha fallado en tu preparación o ha sido un lastre para ti?
- c. ¿Qué función crees que tiene la escuela en la sociedad?
- d. Valorando todo el conjunto de experiencias que has vivido en esa etapa... ¿cuál es tu valoración final? ¿qué sensación? ¿positiva o negativa?
- e. ¿Te gustaría que las nuevas generaciones vivieran esa etapa tal y como tú la viviste?

▪ **Anexo B. GUIÓN DEL CUESTIONARIO ON-LINE - PERFIL 2**

CUESTIONARIO EDUCACIÓN

Estudio sobre la Educación alternativa en Navarra.

- a. Nombre del centro donde se encuentra escolarizado tu hijo/a

-
- b. Ubicación del centro

-
- c. Año de apertura
Si se conoce

-
- d. ¿Existe diferenciación según niveles?

-
- e. ¿Con qué aulas cuenta el centro?
Indicar, si es posible, la función de cada una de ellas

-
- f. Materias o ámbitos de conocimiento que se abarcan en el centro

-
- g. ¿Cuál fue la razón que te llevo a escolarizar a tu hijo en una escuela de educación alternativa?

h. ¿Cómo fueron los inicios en la escuela?

i. ¿Se han cumplido vuestras expectativas?

j. ¿Qué aprendizajes habéis sacado de esta experiencia?

k. ¿Qué papel crees que debe cumplir la escuela en la sociedad?

I. ¿Cómo describirías tu experiencia con el modelo educativo tradicional?

Eso es todo, ¡Muchas gracias por su atención!

▪ **Anexo C. GUIÓN DEL CUESTIONARIO ON-LINE - PERFIL 3**

Saludos a todos y todas,

Mi nombre es Yosara Bouyanzari, soy estudiante de 4º curso de Sociología y actualmente estoy trabajando en un proyecto de investigación acerca del modelo educativo tradicional, y su relación con los nuevos modelos educativos que han ido surgiendo en la última década en Navarra. Mi intención es entrevistarme con algunas familias, y con algunos/as responsables de centros navarros que hayan optado por vías de educación alternativas. Por eso, sería de gran ayuda que pudieran contestar a las siguientes preguntas que les propongo, y así incluir su punto de vista en los resultados finales de mi investigación.

Por lo demás, si quieren añadir alguna observación que crean que también pueda ser interesante y que no aparezca tratada en las preguntas propuestas, sería de gran utilidad para mí.

¡Muchas gracias! ¡Mila esker!

Datos básicos del CENTRO:

- NOMBRE: _____
- UBICACIÓN: _____
- AÑO DE APERTURA: _____
- NÚMERO NIÑAS: _____ NÚMERO DE NIÑOS: _____
- RANGO DE EDAD: _____
- ¿EXISTE DIFERENCIACIÓN SEGÚN NIVELES? _____
 - Si es así, ¿qué niveles hay? _____
- ¿CON QUÉ AULAS CUENTA EL CENTRO?
 - _____
 - _____
 - _____
 - _____

a. ¿Cómo nace la iniciativa de la escuela?

b. ¿Cómo fueron los inicios? ¿A qué problemas os enfrentasteis?

c. ¿Usáis alguna metodología en concreto?

e. ¿Cuáles son vuestros principios o filosofía de enseñanza?

- f. ¿Qué papel tenéis como responsables del centro? ¿Qué papel tienen los niños y niñas? ¿Qué papel tienen los padres y madres?

- g. ¿Qué vienen buscando las familias cuando deciden escolarizar a sus hijos e hijas aquí?

- i. De todos estos años que lleváis de andadura ¿qué aprendizajes habéis sacado?

- j. ¿Qué expectativas tenéis sobre el futuro? ¿Y los niños y niñas? ¿habláis sobre ello?

k. ¿Qué opinión tenéis sobre el modelo educativo tradicional?

l. ¿Qué papel debe tener la escuela en la sociedad?

Esto es todo ¡muchas gracias!

▪ Anexo D. Mapas mentales elaborados durante las entrevistas.

a. Sujeto 1 (D). Hombre. Colegio Público.



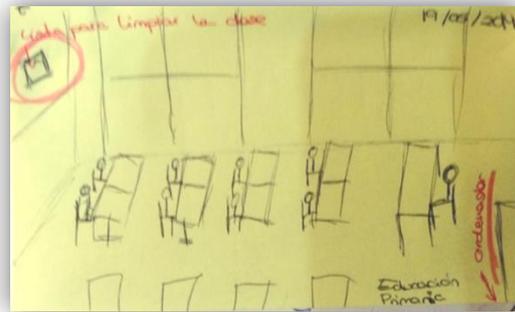
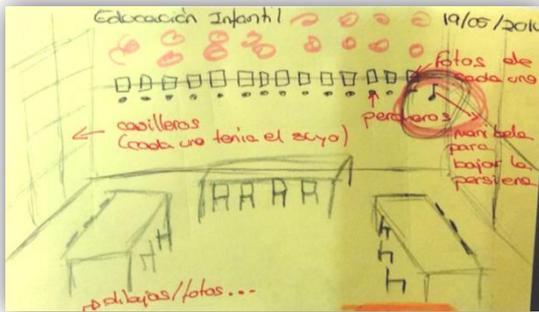
b. Sujeto 2 (R). Mujer. Colegio Concertado.



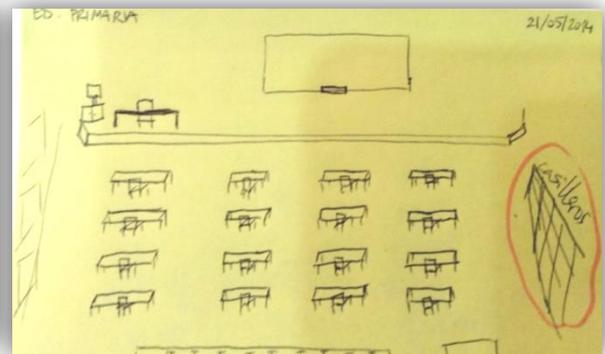
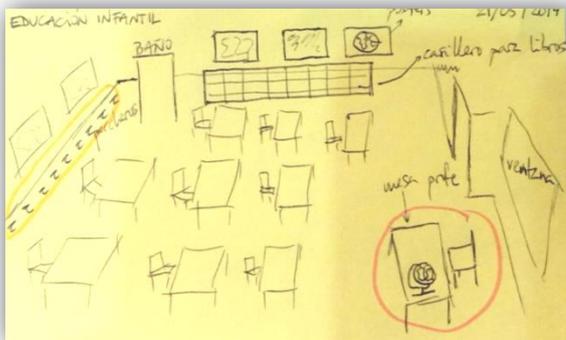
c. Sujeto 3 (N). Mujer. Colegio Público.



d. Sujeto 4 (A). Mujer. Ikastola.



e. Sujeto 5 (G). Hombre. Colegio Concertado.



f. Sujeto 6 (Z). Hombre. Ikastola.

