

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Facultad de Ciencias de la Educación



Enseñanzas alternativas: otra escuela es posible

Elena Morales Gómez

**Trabajo Final de Grado
Grado en Educación Primaria
Revisión Bibliográfica**



Universidad de Granada



TRABAJO FIN DE GRADO

ENSEÑANZAS ALTERNATIVAS: OTRA ESCUELA ES POSIBLE



JORNADAS DE EDUCACION ALTERNATIVA
pedagogía vivencial, infancia y libertad
En El Patio Maravillas C/Pez 21
22 de Mayo
12.30 - 13.30 H. Cuencuentos para todos.
14.00 - 15.30 H. Comida popular (Niños gratis).
16.00 - 20.00 H. Espacio de juego libre, actividades y talleres para niños.
16.00 - 17.00 H. Mesa Redonda: "¿Por qué no escolarizamos?"
Motivaciones y experiencias de diferentes familias.
17.00 - 18.00 H. Mesa Redonda: "Escuelas Alternativas: experiencias".
Presentación de proyectos.

del 25 al 27
octubre de 2013
**ENCUENTRO
DE ESCUELAS
ALTERNATIVAS**
*"Chino, chano,
haciendo camino en compañía"*



Elena Morales Gómez

Revisión bibliográfica

Resumen: El término escuela se refiere al espacio o lugar al que los seres humanos acuden para aprender. Pero, en las escuelas de hoy en día, ¿se aprende o se es enseñado? Con base a las críticas hacia un sistema escolar tradicional que se han llevado a cabo a lo largo de la historia de la educación, en este trabajo veremos que junto con el modelo convencional que se reconoce como escuela, siempre han existido otras formas de educación, otras perspectivas educativas que han planteado el proceso de aprendizaje de manera muy distinta a la tradicional. Analizaremos el origen de estos movimientos pedagógicos para profundizar posteriormente en sus rasgos principales, en aquellos principios que diferencian a las escuelas alternativas de las convencionales. Así mismo, examinaremos las limitaciones, dificultades y retos a los que se enfrentan este tipo de centros hoy en día.

El presente trabajo, realizado a partir de la revisión de distintos estudios y experiencias referentes a este tema, pretende no sólo dar a conocer este tipo de escuelas, sino provocar una reflexión sobre los métodos educativos utilizados en nuestras escuelas frente a la gama de posibilidades que nos ofrecen y nos han ofrecido a lo largo del tiempo las escuelas alternativas.

Palabras clave: *escuela alternativa, renovación pedagógica, otra escuela, educación diferente.*

ENSEÑANZAS ALTERNATIVAS: OTRA ESCUELA ES POSIBLE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. OBJETIVO Y JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO.....	2
3. METODOLOGÍA.....	3
4. ANÁLISIS DEL TEMA	
4.1. Origen y antecedentes de la Educación Alternativa.....	5
4.2. ¿Qué entendemos por <i>escuela alternativa</i> ?.....	8
4.3. Características principales.....	10
4.4. Retos y limitaciones.....	16
5. CONCLUSIONES.....	20
6. REFERENCIAS.....	22

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia se han producido numerosos y profundos cambios socioculturales y económicos que han ido acompañados, como no podría ser de otra manera, de cambios en la manera de educar a las generaciones, de cambios en nuestras escuelas.

La historia de la educación acoge una rica, amplia y variada historia de innovación y renovación pedagógica. Una historia repleta de teorías, iniciativas y prácticas que han ido modificando las estructuras pedagógicas y el imaginario educativo establecido en busca de otro tipo de escuela (Ramos y Pericacho, 2013).

El modelo de escuela actual está basado en un modo de organización específico y una determinada forma institucional, pero no es éste el único modelo de escuela que existe (Viñao, 1990). A lo largo de la historia, dentro del mundo de la educación y la pedagogía se han producido numerosas, variadas y ricas experiencias de educación y escuela que difieren considerablemente del modelo convencional escolar. Tal y como señala Mateu (2011), desde distintas sensibilidades pedagógicas han existido siempre escuelas, modelos y experiencias que han mostrado una mirada diferente sobre el sentido de la educación. El estudio de estas escuelas muestra el continuo surgimiento de distintas iniciativas educativas que rompen con lo tradicional, abordando los procesos educativos de manera diferente e intentando abrir nuevos caminos educativos alejados de la escuela convencional.

Mialaret (1976) afirma que la educación, como cualquier acción humana, es al mismo tiempo el punto de partida y de llegada de una reflexión. Por ello toda acción con fines educativos supone una reflexión sobre los objetivos que se propone alcanzar y los medios empleados para ello. Desde esta perspectiva, ¿ofrecen nuestras escuelas hoy en día una educación que forme un alumnado capaz de analizar la realidad? En la actualidad, nuestra escuela es una institución guiada por un modelo transmisor y jerárquico, separada, en muchos casos, de la realidad exterior y dónde el maestro/a abarca todo el protagonismo mientras que el alumnado se limita a seguir instrucciones y a acumular conocimiento (Nieto, 1996).

Así, “nuestro preponderante modelo de pedagogía de corte transmisivo condena al silencio y a la apatía de la mayor parte del alumnado” (Feito, 2006, p. 12). Sin embargo, el objetivo de la educación debe ser el de conseguir un individuo capaz de

crear de sus propios pensamientos, dueño de sus actos y de su interpretación de la realidad.

Con estos propósitos han ido surgiendo las distintas experiencias de educación alternativa de las que se hablará en este trabajo, comprobando que existen y siempre han existido; analizando sus orígenes, características, aportaciones y limitaciones fundamentales.

Como afirma Contreras (2003), en nuestro modelo actual de enseñanza “la escuela es fundamentalmente el lugar para ser enseñado, más que para aprender” (p. 39), pero tal y como se evidenciará a lo largo de este trabajo, coexisten otras visiones, otras formas de educación, un modelo escolar alternativo que se hace necesario en nuestra sociedad.

2. OBJETIVO Y JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO

La escuela, si pretende ser una institución activa y con capacidad de responder ante los nuevos retos que se plantean, debe autoevaluarse constantemente ofreciendo respuestas educativas coherentes. En este sentido, si disponemos de un conocimiento sólido sobre la renovación pedagógica histórica y actual, es posible el enriquecimiento y la ampliación del imaginario pedagógico sobre cuál debería ser el propósito de la escuela y el sentido último de la educación (Ramos y Pericacho, 2013).

El abanico de posibilidades de lo que puede ser la experiencia educativa viene sometiéndose a un único modelo de escuela donde el aprender se produce como consecuencia de ser enseñado. La escuela se ha convertido en una institución basada en la instrucción, en el orden correcto de los aprendizajes y en la obligación. Sin embargo, al mostrar otras realidades escolares ponemos de manifiesto los axiomas de lo educativo implícitos en nuestro modelo escolar convencional, lo que nos puede ayudar a repensar aspectos asumidos en nuestro imaginario sobre la escuela. El objetivo, por tanto, es pensar, al hilo de la historia de otras escuelas, si es posible otra manera de concebir la educación y si podemos resignificar el lenguaje con el que nos referimos a ella (Contreras, 2010).

Es importante conocer otros métodos educativos para valorar las prácticas docentes actuales y ejercitar la reflexión crítica. Por lo tanto, mediante la realización de este trabajo se pretende no solo profundizar en el conocimiento de las escuelas

alternativas mediante la revisión de la literatura sobre el tema, sino también provocar una reflexión acerca de los métodos educativos utilizados hoy en día frente a las alternativas posibles, métodos que se crearon tiempo atrás y experiencias que surgen y seguirán surgiendo a lo largo del tiempo.

La acción de reflexionar abre las puertas a una posible transformación (Santos, 2009), y en cuestión de educación siempre hay algo que cambiar, sobre todo teniendo en cuenta la actual situación educativa, en la que se necesita revisar los referentes que ha habido y construir otros nuevos. Y es que las nuevas necesidades de nuestra sociedad, y en concreto de la infancia, exigen cambios educativos orientados a cubrirlas (Bonàs, 2012).

3. METODOLOGÍA

La elaboración de una revisión bibliográfica requiere el examen y análisis de diferentes publicaciones que en este caso han sido referentes al tema de la escuela y la educación alternativas. Para la localización de dichos documentos bibliográficos utilizamos varias fuentes documentales empleando los siguientes descriptores o palabras clave: *escuela alternativa, renovación pedagógica, otra escuela, educación diferente*.

La realización de este trabajo se ha llevado a cabo a través de distintas fases:

a) Definición de los objetivos de la revisión: Nuestro objetivo, como se ha enunciado anteriormente, sería profundizar en el conocimiento sobre la enseñanza alternativa y provocar una reflexión acerca de ella y de los métodos que emplea. Por lo tanto, se elaborará una revisión bibliográfica que ofrezca una visión general sobre este tipo de métodos y sus principales características y exponentes.

b) Realización de la búsqueda bibliográfica: La búsqueda de literatura para elaborar este trabajo se ha realizado durante los meses abril y mayo de 2014 utilizando distintas fuentes y con las palabras clave ya mencionadas.

- Se comenzó por consultar los libros de los que disponía la Biblioteca de la Universidad de Granada que estuviesen relacionados con el tema. Con este fin se llevó a cabo una búsqueda electrónica en el catálogo de la biblioteca, dando como resultado pocos libros referentes al tema de discusión.

- Se han consultado diferentes bases de datos: Digibug, Dialnet y Recolecta, que ofrecieron también pocos resultados válidos para esta revisión bibliográfica.
- Posteriormente, se continuó la búsqueda en revistas electrónicas, como por ejemplo *Cuadernos de Pedagogía*, *Organización y Gestión Educativa* o *Revista Iberoamericana de Educación*, accediendo a ellas mayoritariamente desde la biblioteca electrónica de la Universidad de Granada. En este caso la búsqueda dio numerosos resultados y los distintos artículos encontrados fueron ofreciendo más bibliografía que se consultó posteriormente buscando en más revistas, dado que la mayoría de lo escrito acerca de este tema son artículos, monográficos o reportajes situados en distintas publicaciones.
- Por último, se llevó a cabo una búsqueda en “Google Académico” que posibilitó la localización de algunos artículos en lengua inglesa y algunas referencias útiles.

c) Selección y organización de la información: Los criterios de selección se determinaron en función del objetivo de la revisión. Al ser un tema muy amplio podemos encontrar gran cantidad de información al respecto, y es prácticamente imposible reflejar en este trabajo la multitud de escuelas no convencionales en toda su variedad. Por lo tanto, es muy difícil abarcar o hacer referencia a todas las publicaciones existentes, pero aun así, se ha intentado seleccionar la información más adecuada para ofrecer una visión general sobre el tema.

En la selección de dicha información se tuvieron en cuenta aspectos como el título, el resumen o los autores de los diferentes documentos. Posteriormente, se procedió a la lectura de los archivos seleccionados (artículos en su mayoría), que fueron numerados y clasificados para una mejor organización.

Para clasificar tal cantidad de información se elaboró una tabla con un guión o índice inicial de los aspectos que incluiría la revisión. Así, durante la lectura de los documentos, se desechó la información no necesaria, catalogando y enumerando la información útil.

d) Redacción de la revisión: Una vez revisado el índice con los apartados que se tratarán, teniendo en cuenta la información disponible, se comienzan a redactar los mismos. Para ello, disponemos de la tabla con los distintos documentos numerados según el apartado de la revisión al que pertenecen. Así se procede a la redacción,

sintetizando, comparando y ordenando los conocimientos. De la misma forma se elaboraron y redactaron posteriormente las conclusiones basadas en los datos y artículos analizados.

e) A la hora de localizar referencias nos ha sido muy útil el catálogo *Worldcat* (<https://www.worldcat.org/>), considerado el mayor catálogo en línea del mundo, que dispone de numerosos recursos y ofrece distintas posibilidades de búsqueda.

4. ANÁLISIS DEL TEMA

4.1 Origen y antecedentes de la Educación Alternativa

Escuelas alternativas ha habido siempre. Desde que existen instituciones escolares siempre han existido colectivos y personas que han planteado distintas alternativas al modelo hegemónico; experiencias educativas que nos han mostrado la educación, y la manera de llevarla a cabo, desde una perspectiva diferente. En todas las épocas ha habido docentes convencidos de la poca utilidad y eficacia de los modelos que les ofrece la escuela tradicional, conscientes de la necesidad de un cambio en la escuela, de que otra educación es posible (Palacios, 1979).

Bien es cierto que históricamente nos hemos encontrado con un modelo educativo ya consolidado que ha abarcado siempre el significado de lo que entendemos por escuela, aunque, como demuestra este trabajo, en muchas épocas y lugares se han dado formas diferentes de educación. Lo que ocurre es que, tal y como Contreras (2004, p.13) señala:

La historia convencional de la educación y la escuela suelen ser la historia de la educación y la escuela convencionales. De tal manera que normalmente se presentan estas experiencias “alternativas” como desvíos marginales y temporales de un único camino conducente a un único modelo.

La idea de escuela actual que tenemos tan interiorizada y naturalizada es relativamente reciente (Valera y Álvarez-Uria, 1991). En este sentido, Viñao (1990) señala que el término escuela sugiere actualmente una forma institucional y un modo específico de organización. Pero este prototipo de modelo escolar que tenemos hoy en día tiene en España un origen de poco más de un siglo.

Ahora bien, las críticas hacia este tipo de escuela no son una cuestión actual; al contrario, desde sus inicios como institución ya existían apreciaciones contra su carácter

desnaturalizador y se reiteraba la necesidad de responder a los intereses y expectativas del educando. Por lo tanto, podemos encontrar una larga tradición histórica que va desde Rousseau hasta los teóricos más recientes que denuncian una insatisfacción con estos prototipos escolares y que, por consiguiente, obliga a la reflexionar sobre otros planteamientos (Gil, Gil y Vera, 2011).

Este tipo de reflexiones han propiciado las escuelas alternativas, puesto que la renovación pedagógica que éstas han representado nace de una actitud crítica y de un compromiso social y pedagógico por parte de un amplio sector de la comunidad educativa. Esta senda de renovación, que llega hasta el día de hoy, se ha ido construyendo a partir de las contribuciones de numerosos pensadores que han ido reordenando el sentido de la educación y creando un sólido discurso crítico en el que rechazan una escuela basada en un tradicionalismo pedagógico inerte ante la generación de nuevas respuestas educativas que demandan las nuevas situaciones (Ramos y Pericacho, 2013).

Distintos autores coinciden en que el origen de las escuelas alternativas puede encontrarse en el legado pedagógico del movimiento conocido como la Escuela Nueva, que buscaba hacer del niño un ser humano feliz y capaz de interactuar en sociedad. Este objetivo sedujo a pensadores y pedagogos como Dewey, Fröbel, Tolstoi, Montessori o Decroly que difundieron los principios de este movimiento creando sus propios modelos pedagógicos. En líneas generales, la Escuela Nueva planteó un nuevo modelo de hombre y sociedad basándose en los principios de igualdad y libertad (Jiménez, 2009). Algunas de las nociones fundamentales de este movimiento se pueden resumir en los siguientes aspectos: participación activa, transformación de las funciones del maestro, papel activo del niño en su proceso de enseñanza-aprendizaje, inserción de la escuela en el medio, aplicación de una pedagogía activa, trabajo cooperativo, gestión democrática, coeducación y laicismo (Contreras 2010; Jiménez, 2009; Ramos y Pericacho, 2003). Los pedagogos de la Escuela Nueva consideraban que el educando es libre y, por tanto, debe vivir en un ambiente de libertad; de hecho, no existe ideario de ningún autor de esta corriente que no incluya entre sus planteamientos este principio (Palacios, 1978).

Como escriben Ramos y Pericacho (2013), otras corrientes importantes fueron la pedagogía libertaria de Ferrer i Guardia y su Escuela Moderna de Barcelona, las teorías personalistas de Sujomlinski y Freire o la famosa experiencia de Summerhill, fundada por Neill. Estos autores y otros muchos combinaron el lenguaje de la crítica con la

búsqueda de nuevas posibilidades, abogando no sólo por una nueva organización escolar sino la oportunidad de llevar a cabo nuevas maneras de educar, denunciando situaciones y procesos pedagógicos negativos e impulsando la construcción de otro tipo de escuela en la que, como señala Freire (2012), el alumno sea un sujeto crítico, activo, y protagonice su proceso de enseñanza y aprendizaje.

En España gran parte de estas ideas e iniciativas fueron llegando y difundiéndose progresivamente, generando un rico legado de experiencias que se desarrollan paralelas al momento histórico, político y social de nuestro país (Pericacho, 2012). Es cierto que no todos los periodos históricos fueron igual de fructíferos en ese sentido. Pese a mantenerse constante en el tiempo, la historia de la creación de estas escuelas en España transcurre a lo largo de distintas etapas. Así, desde finales del siglo XIX hasta la Dictadura Franquista, se observa el surgimiento de un gran número de centros que se alejaban total o parcialmente del modelo de escuela tradicional, construyendo distintos modelos alternativos. Podemos destacar a Francisco Giner de los Ríos y la emblemática “Institución Libre de Enseñanza” o a Andrés Manjón y las “Escuelas del Ave María”. Durante el régimen franquista comenzó un largo periodo de retroceso acompañado de un adverso marco pedagógico, pero con la llegada de la democracia han seguido surgiendo una amplia y heterogénea cantidad de centros escolares por toda nuestra geografía bajo un ideal común de renovación de las prácticas escolares (Pericacho, 2014).

En definitiva, como relata Contreras (2010), a lo largo de los años ha habido siempre, en todas partes del planeta, escuelas distintas, escuelas no convencionales. Muchas subsisten en la actualidad, pero no siempre estas experiencias han logrado sobrevivir, o bien por la escasa solidez de sus proyectos, o por las dificultades económicas o políticas con las que tuvieron que lidiar. En cualquier caso, la mayoría de estas iniciativas nos muestran la existencia de un camino posible y real.

Lange y Sletten (2002) coinciden con Trilla (2012) en que si actualmente se hiciese un repaso de cada una de las aportaciones de las pedagogías alternativas, seguramente el balance sería considerablemente positivo. Por ejemplo, si se revisan algunos de los principios que planteaban los autores de la Escuela Nueva, podríamos darnos cuenta de que un significativo número de ellos forma parte del panorama habitual de nuestras escuelas. La mayoría de las reformas que se están llevando a cabo en las escuelas tradicionales son prácticas en las que centros alternativos fueron

pioneros y esto, sin duda, es un logro de aquellos pensadores que se atrevieron a llevar a cabo prácticas revolucionarias, “prácticas alternativas con sentido, que rompen moldes o se adelantan a su tiempo” (Trilla, 2012, p.51).

4.2 ¿Qué entendemos por *escuela alternativa*?

Si pretendemos realizar un estudio sobre las enseñanzas o modelos educativos alternativos debemos, en primer lugar, tratar de delimitar que se viene entendiendo por esta expresión. Revisando la literatura sobre el tema podemos localizar un amplio listado de términos relacionados semánticamente que a veces se utilizan indistintamente y otros presentan peculiaridades que los distinguen de los demás, como escuelas libres, escuelas nuevas, escuelas democráticas, escuelas holísticas, escuelas radicales, escuelas anárquicas, escuelas no convencionales, escuelas diferentes, comunidades de aprendizaje, educación lenta, educación viva, etc. (Contreras 2003, 2010; Mateu, 2011; Pericacho, 2014; Feito, 2006; García Gómez, 2005; Graubard, 1981; Domènech, 2009; Martín Luengo, 1993).

En línea con lo anterior, encontramos, por tanto, una dificultad a la hora de hallar una definición precisa y concreta que unifique todas las tendencias que podrían adjetivarse de este modo, ya que por “escuela alternativa” podemos hallar muchas *escuelas* que presentan *alternativas* de cambio diferentes a la llamada escuela tradicional, y que responden a distintas concepciones y preocupaciones pedagógicas. Ramos y Pericacho (2013) y Raywid (1994) comparten esta idea de que en el campo de la educación alternativa, no solo existe diversidad en cuanto a la terminología utilizada, encontramos también una gran variedad respecto a planteamientos, métodos y por consiguiente, en cuanto a resultados de sus prácticas, siendo éstos muy heterogéneos. Algunos, incluso, llegan a afirmar que en cualquier caso “cada tipo de alternativa conlleva una opción de carácter filosófico y político” (CEDEFOP, 2002, p.145).

Existe, por tanto, una amplia diversidad de escuelas alternativas, unas que tuvieron una gran repercusión en su día, pese a su breve duración, como la Escuela Moderna de Ferrer o la escuela de Barbiana de Milani; y otras que siguen persistiendo, a pesar de una larga trayectoria, como las escuelas Summerhill (Trilla, 2012).

En todo caso, como argumenta José Contreras (2004):

Lo alternativo remite a lo que se sale de lo convencional, de lo previsible, de lo ya considerado como normal. . . . Son alternativas, son lo otro, porque ponen radicalmente en cuestión aspectos básicos que ahora nos parecen incuestionables del sistema escolar, prácticas inscritas en la idea de escuela convencional (p.13).

El desarrollo del aprendizaje en estas escuelas no se trata de un proceso lineal con un currículo establecido anteriormente. Por el contrario el currículo se considera la suma de las experiencias vividas en los distintos ambientes, disponiendo de los materiales y condiciones que permitan la construcción de un aprendizaje diferenciado, individualizado y activo (Salmerón, 2010).

Entendemos, en consecuencia, que se trata de centros que se guían por patrones distintos a los que tenemos asociados a las escuelas (Contreras 2010), considerando como fundamentales los “períodos sensibles” que intervienen en el crecimiento y la existencia de ambientes que permitan el desarrollo de la actividad espontánea (Wild, 2004). Escuelas, por tanto, pensadas de otro manera, con una lógica distinta acerca de la infancia, con el convencimiento de que los niños y niñas aprenden relacionándose con otros niños de distintas edades y, en definitiva, escuelas que ofrecen gran diversidad de experiencias personales, sociales y culturales (Contreras 2003).

Ferreire (1982) se refería a estas escuelas como movimientos de reacción contra los aspectos “medievales” que perduran en los sistemas de enseñanza, es decir, contra su formalismo, su práctica ordinaria de desenvolverse al margen de la actividad cotidiana y su insondable indiferencia sobre lo que compone la esencia de naturaleza infantil.

Las escuelas alternativas, por tanto, pretenden hacer realidad una educación que tenga como base los principios del derecho natural, llevar a cabo la inimaginable realidad de que es posible vivir la vida de una forma que realmente responda a las necesidades profundas del ser humano, como son la felicidad, identidad, libertad y solidaridad colectiva (Martín Luengo, 1993). Es por ello que lo alternativo, lo diferente, existe y persiste más allá de definiciones como otra forma de concebir el proceso educativo (Gil et al, 2011), ya que todas estas experiencias, a pesar de que no coincidan exactamente en los mismos ideales y aspiraciones, comparten principios pedagógicos comunes bien diferenciados del modelo escolar tradicional.

Raywid (1994) se preguntaba si los métodos alternativos son ideas para las escuelas o para los sistemas escolares. José Contreras (2003) se decantaría por la idea de

que no podemos reducir este tipo de centros a un sistema con unos determinados rasgos, ya que representan distintas maneras de ver la vida que apuntan hacia lo que sería oportuno y conveniente para la opción elegida.

En definitiva, “lo alternativo es todo aquello que en cada época se ofrece como distinto a lo establecido, convencional, generalizado, corriente, por tanto, lo *innovador*, o lo *no tradicional* para utilizar términos de uso común en el discurso pedagógico” (Trilla, 2012, p.50).

4.3 Características principales.

Antes de comenzar a analizar las principales características que definen este tipo de escuelas, creemos conveniente plasmar las diferencias más relevantes con la llamada escuela tradicional. En el siguiente cuadro, y siguiendo a Frabbioni (1998), se resumen dichas diferencias entre lo entendido como modelo de escuela convencional y modelo de escuela alternativa en cuanto a su estructura, contenidos culturales y organización didáctica:

	Modelo tradicional	Modelo alternativo
Estructura	Centralista, burocrática, jerárquica, separada del ambiente social, aislamiento docente y aula como centralidad didáctica.	Descentralizada, experimental, horizontal, democrática y abierta al medio. Relevancia del colectivo y de la comunidad escolar.
Contenidos	Currículo basado en la información y transmisión de un saber dado, inactual y unilateral. Creatividad centrada sólo en el lenguaje gráfico/figurativo.	Currículo que integra la información, la investigación y la creatividad; actual y pluralista. Creatividad fomentada desde una pluralidad de lenguajes.
Organización	Preponderancia del programa y protagonismo del docente durante las lecciones.	Programación didáctica proyectada por los docentes y basada en las necesidades de los niños/as. Uso de estrategias didácticas

	<p>Importancia del manual y del ejercicio individual. Estructura de horarios rígidos.</p>	<p>individualizadas y de diferentes materiales y contextos de aprendizaje. Gran importancia del trabajo en equipo. Estructura de horarios flexible.</p>
--	---	---

Trilla (2012) señala que todas y cada una de las experiencias escolares alternativas parten al mismo tiempo de una insatisfacción y de una confianza, es decir, insatisfacción respecto a las prácticas educativas tradicionales y confianza y esperanza en que es posible una transformación. De acuerdo con lo anterior, los planteamientos de dichas escuelas difieren considerablemente de lo establecido; las escuelas alternativas se diferencian de las tradicionales en sus concepciones básicas y en los métodos que emplean para la transmisión del conocimiento (Jiménez Avilés, 2009).

Como veremos posteriormente, respecto a la manera de organizar el tiempo y los espacios, como no podría ser de otra manera, también existen grandes diferencias. Mientras que en las escuelas tradicionales el tiempo es lineal y los conocimientos se van transmitiendo progresivamente y al mismo tiempo para todo el alumnado, en la mayoría de las pedagogías alternativas hablamos de un tiempo discontinuo en el que cada niño o niña aprende a su propio ritmo; cada uno de ellos es un ser único y sería erróneo creer en una similitud de sus procesos de desarrollo (Pacheco, 2004). Se busca que el aprendizaje sea continuo, acompañando los procesos naturales. En este sentido Cols, Fernández y Sargatal (2012) afirman que: “los tiempos y los ritmos de la naturaleza son pausados, cada proceso necesita el tiempo necesario y las condiciones adecuadas. De la misma forma, los procesos educativos requieren su tiempo y sus condiciones” (p.70).

Las escuelas alternativas no sólo transforman la manera de enseñar, también requieren de nuevos espacios muy distintos a los convencionales para que esta adquisición del conocimiento pueda llevarse a cabo. Además de dar importancia al ser durante su desarrollo individual, las pedagogías alternativas enfatizan por igual el desarrollo del individuo en la sociedad y, por esta razón, cuentan con espacios que favorezcan las relaciones sociales entre alumnos y entre la comunidad educativa en general. El aula deja de ser un espacio cerrado y separado del medio, para tener una relación directa con él, es decir, la escuela evoluciona y se relaciona recíprocamente con

el medio, tanto natural como cultural (Clowder y Rawson, 2002). Es por eso que en muchas ocasiones el aula de clase abandona su forma rectangular y adopta estructuras diversas variando éstas en función de la pedagogía aplicada. Un ejemplo de ello son las aulas en forma de “L” que tienen en algunos colegios Montessori (Jiménez Avilés, 2009).

No sólo encontramos diferencias notables en las aulas, también en la importancia concedida a los espacios exteriores, considerados en las escuelas alternativas como recursos educativos en potencia y siendo lugares de contacto entre el centro escolar y el territorio en su ámbito social y natural. Los distintos espacios de vida de la escuela reflejan el planteamiento del proyecto educativo, tratándose en la mayoría de los casos de un *proyecto vivo* que permite acoger, analizar y valorar los acontecimientos de riqueza inmensa ocurridos en la escuela y su entorno y haciendo posibles los escenarios para ello (Cols et al, 2012).

En términos generales, las experiencias educativas alternativas se caracterizan por considerar que la educación no es meramente un proceso de instrucción y transmisión de conocimientos secuenciados de manera lineal. Esta educación implicaría un proceso personal mediante el que cada niño o niña construye significado a partir de sus vivencias. Entre las diversas experiencias escolares que se han desarrollado, podemos encontrar notables diferencias en cuanto al grado en que esta idea se lleva a término y las medidas pedagógicas u organizativas implantadas para su consecución (Mateu, 2011). Aun así, al realizar una revisión acerca de los rasgos más significativos y las bases teóricas que sustentan estos modelos pedagógicos alternativos, podemos encontrar una serie de notas características más o menos compartidas entre ellos.

Contreras (2010) establece que las escuelas alternativas, además de mostrar claras diferencias respecto a los modelos convencionales, confluyen en determinados rasgos. Pretenden llevar a cabo una propuesta educativa que atienda a lo que se entiende como nuclear en un espacio educativo: el desarrollo holístico de cada persona y las experiencias y relaciones que lo propicien, es decir, estas escuelas “son apuestas por vivir con los niños y niñas, acompañándoles en sus peripecias vitales, ofreciéndoles nuevas posibilidades” (Contreras, 2010, p.552). Para ello es preciso generar ambientes que favorezcan un mayor grado de libertad, así como espacios diversos y construcciones físicas que permitan amplios márgenes de movimiento.

Díez (1996) reflexiona sobre “otra escuela”, una escuela que tenga en cuenta los sentimientos y pensamientos de los niños, que dé respuesta a los desafíos que nos plantea la sociedad y que se fundamenta en una pedagogía que considera el placer y las ganas de descubrir. Una escuela “donde la experiencia, la pedagogía y el deseo de enseñar se reúnan, y permitan brotar otras posibilidades, otras paredes, otros maestros y otros “curriculums” con menos errores, y con más corazón” (Díez, 1996, p.12).

Este tipo de escuelas consideran la libre expresión como experiencia necesaria y aspecto crucial en el proceso de aprendizaje, prestando especial atención a la observación, la escucha del alumnado, su curiosidad y sus ganas de explorar el mundo, pero sin olvidar sus miedos, bloqueos o dificultades. De esta forma, este tipo de aprendizajes permite que los niños y niñas exploren la libertad, entendiendo ésta como la apertura de su propio camino, asumiendo a la vez sus propias decisiones y las consecuencias que se derivan de las mismas.

A diferencia de las escuelas tradicionales donde en numerosas ocasiones se priva al alumno o alumna del contacto con la realidad (Ferreire, 1982), en los modelos escolares alternativos suele existir una unificación entre vida y aprendizaje; no hay división entre el tiempo de vivir y el tiempo de aprendizaje. Para ello, la convivencia, el juego, la experimentación, el trabajo cooperativo, el tiempo personal y las acciones y decisiones propias son esenciales (Contreras, 2010).

Salmerón (2010), atendiendo a las bases psicopedagógicas que orientan a las escuelas alternativas, hace un resumen de las mismas y concreta las siguientes: pedagogía no directiva y naturalismo pedagógico; metodología experimental o vivencial; autoaprendizaje-autorregulación; acompañamiento y educación emocional; currículo creado a partir de la acción y disposición de ambientes adecuados. En definitiva, se defiende una educación que parta de los intereses, motivaciones y libertad del alumno, mientras que el educador por su parte debe evitar cualquier influencia o imposición en el desarrollo natural del individuo para que éste pueda guiarse por sus necesidades internas, cuidando que las ganas de aprender de los niños o niñas no desaparezcan (Romero, 2013). Es fundamental que cada alumno aprenda a su propio ritmo y nivel, regulando su proceso de aprendizaje y acordando cuáles van a ser sus compromisos didácticos tanto personales como dentro de un grupo. De este modo, a partir de las vivencias del niño o niña, tanto cognitivas como emocionales, se produce la construcción significativa del aprendizaje, dado que, como indica Neill (1963) en la

educación no es suficiente el desarrollo intelectual, sino que debe producirse al mismo tiempo un desarrollo intelectual y afectivo. Otro pilar psicopedagógico del proceso educativo señalado por este autor son las interacciones con los demás y el trabajo en grupo, siendo la convivencia, la educación de las emociones y las habilidades sociales objetivos básicos de estas pedagogías.

En los centros escolares alternativos, la democracia y su valor no es solo un ideal, sino que conduce las prácticas educativas para así favorecer el desarrollo integral del alumnado. García Gómez (2005) identifica como valores que sustentan la democracia en estos centros, la autodeterminación y autorregulación, la colaboración, la participación, la búsqueda de soluciones y la negociación compartida. En este sentido, Feito (2006) defiende una educación democrática donde se organice la vida escolar en torno a la persona que aprende y no a la que enseña. El concepto de democracia escolar requiere una toma de decisiones colectiva en la que todo el alumnado sea partícipe de forma activa. Para ello se requiere una diversidad de conocimientos y destrezas que este tipo de escuelas pretenden ofrecer (Barco, 2009)

En un contexto más específico de la concepción y de la organización de este tipo de escuelas y de lo que conduce a quienes las promueven, Contreras (2004) establece varias características que podemos resumir de la siguiente forma: Normalmente se trata de escuelas pequeñas con una organización no masificada. Así, “las relaciones particulares, con adultos o con otros niños o niñas, o incluso la posibilidad de estar solos, es respetada” (p. 15). Es importante destacar la no linealidad del aprendizaje y del crecimiento, es decir, el desarrollo y el aprendizaje no son lineales y por ello en estas escuelas los alumnos no se encuentran divididos según su edad sino que existe una convivencia inter-edades de forma que los niños y niñas aprenden a partir de las interacciones entre ellos, no solo a convivir, sino también se favorece el desarrollo de muchas facetas de la vida. Tal y como afirma Wild (2013), no es coherente agrupar en función de la edad, ya que cada uno tiene sus propias necesidades independientemente a su edad.

En relación con lo anterior, las escuelas alternativas tienen como meta proporcionar a los niños y niñas un aprendizaje orgánico que implique atender especialmente a “las sensaciones que experimentan, a lo que se vive con toda la corporeidad, a la sensibilidad que se despierta, a la maduración orgánica y neurológica que se propicia en la experimentación la vida natural, social y cultural” (Contreras,

2004, p.15). Cada alumno o alumna establecerá su propia trayectoria personal para llegar a integrar la comprensión del mundo que le rodea, ya que, como destaca Ferreire (1982) a menudo se olvida que el fin esencial del proceso educativo es llevar a cabo una educación centrada en el niño, partiendo de su voluntad e intelecto personal para desembocar en el enriquecimiento, no solo intelectual, sino también moral y espiritual del educando.

Volviendo a los planteamientos anteriores, Contreras (2010) resalta que un aprendizaje y desarrollo orgánicos no se refieren solo al individuo, sino también a la escuela en sí. Por norma general este tipo de escuelas no son el resultado de un proyecto anteriormente definido, sino el desarrollo, con sus correspondientes progresos y retrocesos, con reconversiones y cambios en función de los resultados de la experiencia escolar.

Si algo tienen en común todas las experiencias alternativas es que todas ellas destacan las ideas de libertad y responsabilidad en sus planteamientos. Como apunta Neill (1963), “la libertad funciona” (p.11) y por ello se convirtió en el principio fundamental de su pedagogía. Pero no sólo en Summerhill la libertad es un principio determinante. En gran parte de las escuelas alternativas el niño maneja y es dueño de su libertad, los niños trabajan solos de manera autónoma, desarrollando la disciplina activa, la independencia y progresivamente el desarrollo de la inteligencia. La escuela deja en manos de su alumnado ciertas responsabilidades y decisiones que establecen un principio de autonomía (Ferreire, 1982). En esta línea Montessori (2003) alega que la educación solo puede lograrse a través de la actividad del individuo que se educa, actividad que debe llevarse a cabo en un ambiente adecuado propiciando una actividad libre que se coordine con los intereses naturales del niño o niña y, por lo tanto, “no puede haber educación que no sea autoeducación. Puesto que educar es favorecer el desarrollo, la libertad pasa a ocupar un lugar fundamental” (p. 34).

Es importante destacar también el papel de las familias en este tipo de centros. Estas escuelas representan ante las familias la oportunidad de reflexionar ante muchos aspectos de la educación y sobre la manera en la que sus hijos e hijas crecerán y se desarrollarán. Bien es cierto que la mayoría de las familias que buscan este tipo de escuelas representan otras filosofías de vida, tienen maneras distintas de entender factores personales, sociales, culturales y espirituales; en definitiva, tienen otro modo de

ver la vida en general y en especial nuestro lugar dentro de ella (Contreras, 2004; Mateu, 2011).

Por último, recalcar que es el respeto y el amor a la infancia que muestran todas las experiencias alternativas, lo que promueve inicialmente el deseo de crear estas escuelas. Un profundo respeto hacia la infancia que hace querer comprender, atender y cuidar lo singular y propio que cada niño o niña lleva consigo; que hace querer educar para formar personas autónomas, personas que sepan elegir entre distintas opciones de forma racional, educar para razonar a partir de la reflexión; educar mediante una estructura escolar que va cambiando para así atender y cultivar lo esencial (Contreras, 2010; Domínguez, 2003).

4.3. Retos y limitaciones

Todas las experiencias alternativas suelen ser minoritarias en sus inicios, pues de lo contrario ya no serían alternativas. No obstante, suponemos que todas ellas nacen con la intención de permanecer y extenderse, aunque no siempre lo logren. Actualmente, no deja de llamar la atención que todo este conjunto de experiencias y la literatura de ámbito pedagógico que éstas generaron hayan dejado de reconocerse y valorarse tanto como en otras épocas (Trilla, 2012). ¿Por qué han dejado de ejercer como referentes respecto a lo que debería o podría ser el proceso educativo y la escuela? Probablemente, se considere que el modelo de escuela actual es el adecuado y solo es necesario ir adaptándolo a las nuevas necesidades de nuestras sociedades. Pero este enfoque pedagógico es erróneo, siendo calificado por Contreras (2004) como uno de los males pedagógicos de nuestra era, ya que cada vez se piensa menos en lo que realmente necesita la infancia para que se produzca un crecimiento íntegro y en equilibrio.

¿Por qué es tan difícil para nosotros concebir una escuela con éstas características? El asunto no se limita sólo a que nuestro actual modelo escolar obstaculice otras prácticas educativas, sino que nos encontramos socializados dentro de un modelo que nos dificulta incluso tener otro pensamiento pedagógico, rechazando todo aquello que no se pueda implantar por igual para todo el sistema educativo, todo lo que no pueda asumirse de manera inmediata por cualquier escuela estándar (Contreras, 2010).

En muchas ocasiones, estas experiencias han ido oscureciéndose o desapareciendo no solo de manera física, sino también simbólicamente. Es cierto que este tipo de escuelas enfrentan sus propios retos y limitaciones, pero nuestro sistema escolar actual y la Administración educativa tienen mucho que ver en esto, ya que si una escuela no convencional pretende ser una escuela de titularidad estatal:

Nos encontraríamos con los procesos de neutralización y de desactivación de su potencial creador, en el caso de muchas de estas experiencias, en los procesos de legalización, al tener que someterse a controles y normativas que como efecto inmediato o a más largo plazo, significaban una negación de lo que estas escuelas eran como proyecto. (Contreras, 2003, p.41)

Según escribe Crespillo (2010), la educación y el Estado están completamente unidos ya que éste pasó de funcionar como protector de los derechos educativos a ser uno de los protagonistas principales de la educación, decidiendo y controlando aspectos fundamentales como son las condiciones materiales de las escuelas y su funcionamiento. Teniendo en cuenta lo anterior, Mateu (2011) afirma que la relación de los centros con pedagogías alternativas con la Administración educativa y los agentes sociales no es precisamente sencilla, encontrando grandes dificultades para llevar a cabo sus proyectos. En este sentido, uno de los principales impedimentos con los que se enfrentan este tipo de escuelas es el currículo y la insistencia programadora de la Administración educativa. El currículo oficial parece representar la idea de un *aprendizaje vivo*, relacionado con los intereses del alumnado, respetando el ritmo de cada uno de ellos y basado en vivencias. Sin embargo, contradiciendo esta idea, en las programaciones que los colegios están obligados a tener, se pide el tiempo exacto que se dedicará a cada área y los contenidos y actividades concretas se llevarán a cabo, es decir, todo lo contrario al supuesto *aprendizaje vivo* que se defendía. Por otra parte, se afirma que los niños deben desarrollar valores cooperativos y que han de respetarse los ritmos propios, pero paradójicamente, cuando se organiza un aula con alumnos de distintas edades, desde la inspección educativa todo son reparos (Bonàs, 2012; Mateu, 2011).

Estos son sólo algunos de los impedimentos con los que las escuelas alternativas se encuentran a la hora de poner en práctica sus proyectos y es por ello por lo que en numerosas ocasiones estos centros son independientes, para así poder conservar sus planteamientos y pretensiones. Esta independencia de la supervisión del Estado conlleva que en muchos casos se conviertan en escuelas de pago para así poder subsistir, de ahí

que un cuestionamiento habitual hacia estos centros escolares sea su supuesto elitismo, cuando en realidad lo relevante es cómo conseguir recursos o financiación económica que no impidan el acceso a estas escuelas (Contreras, 2004). En muchos países, como en Dinamarca, las escuelas alternativas consiguen sin dificultad su legalización y financiación por parte del estado, como ocurre también en la escuela Da Ponte, en Portugal, hoy día de titularidad pública (Pacheco, 2004). Otros países establecen condiciones legales que permiten y favorecen la creación de estas escuelas, como en Inglaterra, y del mismo modo encontramos estados donde la educación en casa o “homeschooling” es legal. Aunque la legalización de este fenómeno en Europa varía mucho de unos países a otros, son numerosas las familias que por motivos emocionales, pedagógicos o ideológicos optan por asumir integralmente la educación de sus hijos (Belando, 2009).

Otra de las dudas que suelen provocar este tipo de escuelas es si los alumnos que asisten a ellas se adaptan posteriormente a la sociedad, si tienen éxito cuando finaliza su paso por la escuela. Neill (2006) alega que en este tipo de centros educativos, los alumnos descubren quiénes son en realidad, se desarrollan realmente como personas, y así pueden fijar objetivos realistas para sus vidas, sin la presión que se asocia a la educación convencional. La misma autora destaca que: “Una escuela, por muy buena que sea, no puede crear personas de éxito. Solo los propios individuos pueden hacer eso, y solo ellos pueden decidir si han tenido éxito o no” (Neill, 2006, p.119). Como se ha destacado anteriormente, es común que cuando se mencionen las escuelas alternativas se siga pensando en experiencias del pasado y no en prácticas actuales y nuevas formas de entender y concebir la educación. Hubo escuelas alternativas en el pasado, las hay y las seguirá habiendo en el futuro. Un ejemplo de ello es el proyecto denominado “*Aprendizaje Invisible*” cuya pretensión es integrar diversos enfoques en relación con el nuevo prototipo de aprendizaje y desarrollo del siglo XXI. Este planteamiento tiene en cuenta el impacto de los avances tecnológicos en los procesos educativos y se plantea como una invitación para crear nuevos interrogantes en torno a la cuestión educativa; repensando los límites temporales y espaciales que se han adoptado hasta ahora para entenderla; proyectando al mismo tiempo un uso de las tecnologías de información y comunicación para el aprendizaje dentro de un marco más amplio de habilidades. Se busca un aprendizaje basado en la creatividad, innovación, colaboración, espacios donde experimentar, así como nuevas formas de traducción del conocimiento. Como se

puede comprobar, se conservan los fundamentos básicos de las pedagogías alternativas al mismo tiempo que se adapta a la época actual (Cobo y Moravec, 2011).

Al día de hoy, en España, pese a todos los impedimentos y dificultades comentados anteriormente y a pesar de disponer de un sistema tan reglamentado, siguen surgiendo escuelas no convencionales, pudiendo observar una amplia pluralidad de centros que, desde su propia singularidad e identidad educativa, revelan en sus aulas una serie de planteamientos educativos comunes que coinciden con las pretensiones históricas de las personas y colectivos pedagógicos que en su día intentaron cambiar la idea de educación (Ramos y Pericacho, 2013).

Actualmente en España coexisten distintas corrientes alternativas, pero según Guillem (2014) predominan las escuelas que siguen el *método Waldorf*, una pedagogía que entre otras cosas se basa en el arte y los trabajos manuales en un ambiente de libertad y el *método Montessori*, que adopta la creación de contextos estimulantes para que el niño pueda seguir su curiosidad innata ajustándose a su personalidad e iniciativas internas.

El siguiente mapa nos ilustra la presencia que tienen estas escuelas en nuestro país.



5. CONCLUSIONES

A lo largo de la historia, las respuestas que se le han ido dando a la transformación de la escuela y al cambio escolar han procedido de distintas perspectivas pedagógicas, pero, tal y como se ha expuesto en este trabajo, las alternativas más relevantes se han centrado en cuestionar los aspectos didácticos, relacionales y sociopolíticos implícitos en la escuela tradicional (García Jiménez, 2009). Entre las críticas más significativas estarían, el retraso de la escuela con respecto a la sociedad, la preocupación excesiva y exclusiva por la instrucción, olvidándose, en consecuencia, de la personalidad del alumnado, el autoritarismo, el abandono del desarrollo psico-social y el alejamiento entre la escuela y vida. La escuela tradicional se muestra, por tanto, como una institución cerrada sobre sí misma y con escasos vínculos con el mundo real, siendo incapaz de cumplir la función de educar a la persona para que pueda desenvolverse y actuar en la sociedad en el que vive (Palacios, 1979).

Respondiendo a estas críticas, han ido surgiendo otras formas de escuela y educación que hemos planteado en este trabajo. Coincidiendo con las ideas de Trilla (2012), consideramos que este tipo de experiencias, fugaces o perdurables, han aportado fundamentalmente dos elementos de gran importancia al mundo de la educación. El primero de ellos es el ejercicio de la crítica, obligando a replantearse lo establecido, cuestionando procedimientos tan asumidos en nuestras sociedades que parecen leyes de la naturaleza, cuando en realidad simplemente son construcciones históricas y, por tanto, susceptibles de cambio. El segundo elemento, y el más importante, es la capacidad que estas prácticas han tenido, y tienen, de demostrar que es posible hacer las cosas de otra forma, que es posible que exista otra escuela, otra educación. La gran contribución de las experiencias alternativas es, por tanto, que han predicado con el ejemplo. Demuestran, mediante la acción y las prácticas que llevan a cabo, que frente a lo vigente no solo cabe la resignación, sino que el cambio es posible y viable.

Teniendo en cuenta lo anterior, y de acuerdo con los planteamientos de Contreras (2003), existen hoy en día grandes contradicciones. Nuestra sociedad actual simplemente critica al sistema escolar, en lugar de inspirarse en este tipo de experiencias y realidades alternativas que han mostrado la existencia de otros caminos para nuestras escuelas. Se ha planteado la transformación de determinadas prácticas educativas, de lo que ocurre dentro de la escuela o de sus relaciones con el exterior, pero no de la concepción acerca de esta institución; no se ha concebido una reflexión

profunda de la propia idea de escuela. Pérez Francés (2010) señala que estamos más acostumbrados a encomendar y a transferir que a reflexionar o tomar decisiones propias. Pero en educación es imprescindible que se lleve a cabo esa reflexión dado que los sistemas educativos y la escuela están sometidos a una exigencia de cambio continua (Pozo, 2006). Conteras (2010) propone una mayor apertura institucional de forma que puedan concebirse otras organizaciones escolares que permitan la capacidad de experimentar, de crear y desarrollar otras escuelas, “con otra lógica en sus procesos, relaciones y aprendizajes, que puedan actuar como un modo de mantener un debate crítico sobre que debe ser una escuela o qué puede llegar a ser” (p.565).

No es posible la existencia de un modelo universal de educación que bajo un solo enfoque sea capaz de educar y formar a colectivos tan diversos (Gil et al, 2011) y, por tanto, no se trata de encontrar dicho modelo, pero sí de tomar iniciativas para buscar y crear otras formas y posibilidades de educación tal y como lo han hecho este tipo de experiencias no convencionales, mostrando otros tiempos, espacios y relaciones con la infancia. La educación posee nuevos caminos que debemos recorrer (Montessori 1986), caminos educativos dirigidos a avivar la conciencia, a formar personas conocedoras de vida, a infundir en los niños y niñas confianza en sí mismos para enfrentarse al futuro, responsabilizándose de sus decisiones y desarrollando todas su capacidades y potencialidades (Ramos y Perciacho, 2013), siendo fundamental el empleo de métodos que permitan entender las relaciones e influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo como en el que vivimos (Morin, 2011).

En nuestros días, y tal y como lo han hecho a lo largo de su historia, las escuelas alternativas demuestran que creen en sus planteamientos, que la educación, la escuela, la infancia, y la vida en su conjunto, podrían y deberían ser otra cosa.

Concluimos este trabajo con las palabras de Bauman (2001) sobre la concepción de educación que defienden estas escuelas alternativas:

‘Preparar para la vida’ –esa perenne e invariable tarea de toda educación- debe significar ante todo el cultivo de la capacidad de vivir cotidianamente en paz con la incertidumbre y la ambigüedad, con una diversidad de puntos de vista y con la inexistencia de autoridades infalibles y fiables; debe significar la instalación de la tolerancia con la diferencia y la voluntad de respetar el derecho a ser diferente; debe significar el fortalecimiento de las facultades críticas y autocríticas y el valor necesario para asumir la responsabilidad por las elecciones que se hacen y sus consecuencias; debe significar la formación de la capacidad para ‘cambiar los marcos’ y para resistir la tentación de huir de la libertad, con la ansiedad de la indecisión que acarrea junto con las alegrías de lo nuevo y lo inexplorado. (pp. 158-159)

6. REFERENCIAS

- Barco, M.D. del. (2009). Una escuela diferente. *Innovación y experiencias educativas*, 15. Recuperado de <http://www.csi-f.es/content/revista-digital-innovacion-y-experiencia-educativa-0>
- Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.
- Belando, M.R. (2009). El movimiento desescolarizador y la alternativa de educación en el hogar. La práctica de esta modalidad en España. *XXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación "La escuela hoy. La teoría de la educación en el proceso colectivo de construcción del conocimiento"*, 1-10. Universidad de Oviedo. Recuperado de <http://www.ulia.org/ficv/homeschooling/downloads/03-2012/Belando%20homeschooling.pdf>
- Bonàs, M. (2012). Los posibles de la escuela pública. *Cuadernos de Pedagogía*, 428, 55-60.
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP). (2002). *Ágora IX. Modelos alternativos de formación*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Clouder, M. y Rawson, M. (2002). *Educación Waldorf*. Madrid: Rudolf Steiner
- Cobo, C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: UBe. Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/varia/AprendizajeInvisible.pdf>
- Cols, C., Fernández, J. y Sargatal, E. (2012). Al ritmo de la naturaleza. *Cuadernos de Pedagogía*, 419, 69-71.
- Contreras, J. (2003). Hay otras escuelas. *Kikirikí. Cooperación Educativa*, 70, 39-43.
- 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, *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 548-565). Madrid: Morata.
- Crespillo, E. (2010). La escuela como institución educativa. *Pedagogía Magna*, 5, 257-261. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=258693>
- Díez, C. D. (1996). *Proyectando otra escuela*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Domènech, F. (2009). *Elogio a la educación lenta*. Barcelona: Graó.
- Domínguez, G. (2003). En busca de una escuela posible. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 29-47.
- Feito, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Madrid: Siglo XXI.
- Ferreire, A. (1982). *La escuela activa*. Barcelona: Herder.
- Frabbioni, F. (1998). *El libro de la pedagogía y la didáctica: II.-Lugares y tiempos de la educación*. Madrid: Editorial Popular.

- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- García Jiménez, M. C. (2009). Corrientes críticas a la escuela tradicional. *Innovación y experiencias educativas*, 14, 1-9. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_14.html
- García Gómez, T. (2005). El valor de la democracia en la escuela: Alternativas pedagógicas. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 46, 27-42. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328803003>
- Gil, C.J., C.A., y Vera, N. (2011). ¿Por qué una escuela alternativa? *Revista Iberoamericana de Educación* 55(3), 1-7. Recuperado de http://www.rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=boletin55_3&titulo=Boletin%2055/3%2015-04-11
- Graubard, A. (1981). *Liberemos a los niños: El movimiento de las Escuelas Libres*. Barcelona: Gedisa.
- Guillem, G. (2014, 21 de Enero). ¿Escuelas sin horarios ni libros de texto? Así son las tendencias educativas alternativas. *Grazia*. Recuperado de <http://www.grazia.es/>
- Jiménez Avilés, A.M. (2009). La escuela nueva y los espacios para educar. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(54), 103-125. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9782/8991>
- Lange, C. M. y Sletten, S. J. (2002). *Alternative education: A brief history and research synthesis*. Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education. Recuperado de <http://www.nasdse.org/forum.htm>
- Martín Luengo, J. (1993). *La escuela de la anarquía*. Madrid: Madre Tierra.
- Mateu, J. (2011). Circunstancias, retos y posibilidades de las escuelas alternativas. *Organización y gestión educativa*, 4, 17-20. Recuperado de <http://www.oge.net>
- Milaret, G. (1976). *La nueva pedagogía científica*. Barcelona: Paideia.
- Montessori, M. (1986). *Formación del hombre*. México, D.F: Diana.
- Montessori, M. (2003). *El método de la Pedagogía científica*. Madrid: Biblioteca Nueva (Versión original 1915).
- Morin, E. (2011). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Neill, A. (1963). *Sumerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Madrid: Fondo de cultura económica.
- Neill, Z. (2006). *Summerhill hoy*. Albuixech: Litera.
- Nieto, J. (1996). ¿Qué modelo de escuela demanda la sociedad actual? *Tendencias Pedagógicas*, 02,31-42.
- Pacheco, J. (2004). Escola da Ponte. *Cuadernos de Pedagogía*, 341, 22-24.
- Palacios, J. (1978). *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. Recuperado de <http://www.villaeducacion.mx/descargar.php?idtema...la-cuestion-escolar.pdf>

- Palacios, J. (1979). Teorías y tendencias educativas contemporáneas. *Cuadernos de Pedagogía*, 51, 3-17.
- Pérez Francés, M.J. (2010). La educación lenta. *Pedagogía Magna*, 5, 125-129. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=258693>
- Pericacho, F.J. (2014a). Educación Social y modelos escolares alternativos: aproximación teórica, retos y posibilidades socio-educativas. *Revista de Educación Social*, 18,1-15. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/18/e4e3_res_18.pdf
- Pericacho, F.J. (2014b). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 47-67.
- Pozo, J. I. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (Vol. 12). Barcelona: Grao.
- Ramos, S. Pericacho, F.J. y (2013). Sobre la renovación pedagógica y su enseñanza universitaria. Una propuesta metodológica. *Cabás*, 10, 143-168. Recuperado de <http://revista.muesca.es/index.php/experiencias10/289--sobre-la-renovacion-pedagogica-y-su-ensenanza-universitaria-una-propuesta-metodologica>
- Raywid, M.A. (1994). Alternative Schools: The state of the art. *Educational Leadership*, 52(1), 26-31. Recuperado de <http://www.ascd.org/publications/educationalleadership/sept94/vol52/num01/Synthesis-of-Research-~-Alternative-Schools@-The-State-of-the-Art.aspx>
- Rogero, J. (2010). Movimientos de renovación pedagógica y profesionalización docente. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 141-166. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art7.pdf>
- Romero, C. (2012). *Una revolución en la escuela: Despertando al dragón dormido*. Tenerife: Ob Stare.
- Salmerón, S. (2010). Nuevas miradas educativas. Aportaciones de la educación social a las escuelas libres de Cataluña. Una alternativa profesional y pedagógica. *Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: nuevas titulaciones y cambio universitario*, 1916-1930. Universidad de Alicante. Recuperado de <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2010>
- Santos, M. A. (ed.) (2009). *Políticas educativas y compromiso social: el progreso de la equidad y la calidad*. Barcelona: Octaedro Editorial.
- Trilla, J. (2012). La crítica a lo establecido y la práctica transformadora. *Cuadernos de Pedagogía*, 428, 50-54.
- Valera, J. y Álvarez-Uría, F. (1991). La maquinaria escolar. En J. Valera y F. Álvarez-Uría: *Arqueología de la escuela* (pp. 13-54). Madrid: Las ediciones de la Piqueta.
- Viñao, A. (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal.
- Wild, R. (2004). El centro experimental Pestalozzi. *Cuadernos de Pedagogía*, 341, 18-21.

Wild, R. (2013). Vivir y aprender de manera coherente, en un proceso de desarrollo sostenible. *Cuadernos de Pedagogía*, 434, 48-52.