



FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
GRADO EN MAGISTERIO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Trabajo Fin de Grado

Pedagogía no directiva

**Aportes de Rebeca Wild para una escuela
que no enseña nada a los niños**

LIRIOS LINARES SEGORBE

Tipología: Revisión bibliográfica

Departamento de Pedagogía

Curso académico 2014/2015 (Convocatoria de Septiembre)

Resumen

El presente trabajo es una revisión bibliográfica sobre la obra literaria de la pedagoga Rebeca Wild en torno a su mirada pedagógica no directiva.

Tras una breve introducción doy paso a la figura de la pedagoga y su labor en la Escuela Experimental Pestalozzi, cuyo principio se basa en el respeto por los procesos madurativos de los niños y niñas, apoyándose en recientes aportaciones de la neurobiología para su argumentación.

A partir de las vivencias y conclusiones de la autora voy desglosando cuáles son los ejes vertebradores de su pedagogía: el respeto, el juego espontáneo, el entorno, la libertad, los límites y el acompañamiento respetuoso y afectivo del adulto.

Por último, realizo un pequeño análisis de la situación actual centrándome en España y la influencia de este tipo de pedagogías alternativas tanto en el sector privado como el público, para terminar reflexionando en torno al debate de si las reformas educativas que se están produciendo son suficientes o necesitamos un cambio más radical como defiende Rebeca Wild en sus obras literarias.

PALABRAS CLAVE: Rebeca Wild, pedagogía no directiva, respeto por los procesos madurativos, Escuela Experimental Pestalozzi, renovación pedagógica.

Índice de contenidos

1. Introducción	4
2. Justificación	6
3. Objetivos	6
4. Método de localización	7
5. Análisis del tema	8
5.1. Mirada pedagógica de Rebeca Wild.	8
5.2. Pedagogía no-directiva.	10
5.2.1. Algunos referentes teóricos.	10
5.2.2. Aportes de la neurobiología.	11
5.3. El Pesta. Una escuela que no enseña nada a los niños.	13
5.3.1. Diferencias entre una escuela tradicional y una escuela no directiva.	13
5.3.2. Cimientos de una escuela no directiva.	14
5.3.3. Funcionamiento y organización.	16
5.4. Influencia en España.	21
6. Conclusiones	21
7. Referencias bibliográficas	25

1. Introducción

Diferentes teorías y experiencias prácticas que buscan encontrar nuevas vías de educación, defienden que en un mundo cambiante, únicamente aquellos que han “aprendido a aprender” saldrán adelante con éxito, puesto que los conocimientos de hoy mañana serán obsoletos. Además, la creatividad, la iniciativa propia y la flexibilidad ante nuevas situaciones importarán más que el “saber cosas”. Así como la seguridad emocional será la mejor medicina frente a situaciones de estrés (Wild, 2003).

En las últimas décadas se han producido importantes avances y estudios en neurología y otras ramas de la medicina que se vinculan al proceso de desarrollo y crecimiento físico, psíquico e intelectual de los niños. Muchos expertos coinciden en que si se aplicaran estos adelantos conseguiríamos una educación realmente útil para el mundo en el que vivimos (Wild, 2011).

Sin embargo vemos que esto no ocurre y que las escuelas siguen centrándose en la obediencia, los trabajos repetitivos, los ejercicios programados, la memorización de conceptos abstractos, etc. Desde muy temprana edad los niños/as están sometidos a la voluntad de los adultos durante largas horas en las que no se les permite moverse de la silla. Por otro lado, las actividades “creativas” también son dirigidas y hasta la educación física lleva a la competitividad.

Dentro de este paradigma, el aburrimiento, la pasividad, el entierro de la creatividad y las clases magistrales llenan las aulas y lo que es peor el ánimo de los alumnos/as. No es de extrañar que cada vez haya más casos de niños/as y jóvenes que acuden al psicólogo infantil y que llegada la adolescencia un porcentaje muy elevado abandonen los estudios (Wild, 2002).

Mientras todo cambia, el mundo de la educación continua perpetuando una pedagogía cercana al siglo XIX y la industrialización. Ante esta situación, Acaso (2013) propone una *revolución educativa*. Sin embargo, esta pretensión renovadora no nos viene de nuevo, teniendo grandes aportaciones en diferentes ramas; desde Maria Montessori, Pestalozzi, John Dewey, Loris Malaguzzi, Emmi Pikler o Iván Illich, hasta Eduard Punset, Rebeca Wild, Francesco Tonucci o Ken Robinson en el panorama más actual, por nombrar unos cuantos.

Todas estas aportaciones coinciden en la necesidad de crear una escuela viva y activa, es decir, una escuela en la que la actividad espontánea del niño sea la base de todo trabajo y se satisfagan las ganas de saber y la necesidad de actuar y de crear que se manifiesta en cada niño (Ferreire, 1971).

Rebeca hace referencia a la cita de Ortega y Gasset: “Al igual que el renacuajo no se hace mejor sapo si se le fuerza a vivir fuera del agua prematuramente, así también, el niño no desarrolla mejores cualidades humanas si se reprimen sus impulsos naturales” (Wild, 2006)

Los niños/as necesitan espacios, tiempos y recursos que respondan a sus necesidades individuales, que les permita crecer en libertad dentro de unos límites. También necesitan adultos que sean capaces de acompañarles en el proceso madurativo desde una mirada respetuosa y afectiva, puesto que el desarrollo de las capacidades propias y del conocimiento no se entiende si éstos son forzados mediante la directividad. En este sentido, Rebeca Wild acuñó el término de *pedagogía no directiva*.

2. Justificación

A lo largo de mi trayectoria formativa universitaria han sido muchas las asignaturas en las que se nos ha pedido la realización de unidades didácticas, programaciones y proyectos educativos atendiendo a un currículum, una metodología y una evaluación concreta. Por el contrario, en muy pocas nos han dirigido la mirada hacia otro tipo de prácticas educativas.

El propio interés por conocer otro tipo de pedagogías me ha llevado a investigar, ilusionarme y creer que en verdad otra educación es posible. Mi firme apuesta por este cambio de mirada pedagógica me llevó a una charla sobre una escuela pública viva y activa de Barcelona, llamada *Congrés-Indians*. Me gustó tanto la experiencia contada por una de sus maestras que decidí realizar mi trabajo sobre este tipo de pedagogía que ellos denominaban viva y activa.

Una primera búsqueda de información me llevó a Rebeca Wild, sobre la que había leído algún artículo anteriormente, pero en verdad conocía muy poco. Rebeca Wild, junto con su marido, ha hecho grandes aportaciones en el campo de la educación “alternativa”, es por ello que me decidí a realizar una investigación bibliográfica sobre Wild y su concepto de pedagogía no directiva.

3. Objetivos

Uno de los objetivos principales de este trabajo es contribuir a la difusión del modelo pedagógico no directivo de la Escuela Experimental Pestalozzi, a través de la revisión bibliográfica de Rebeca Wild y algunos antecedentes. Dicho objetivo lleva implícito otros:

- Analizar y realizar una reflexión crítica sobre los aportes más importantes de la experiencia de Rebeca Wild.
- Profundizar sobre el concepto de pedagogía o escuela no directiva.
- Diferenciar qué aportes son extrapolables a nuestra realidad.

4. Método de localización

La primera búsqueda sobre Rebeca Wild la hice el 20 de febrero en las bases de datos *Web of Science* y *Scopus* para comprobar si había algún artículo científico sobre la autora. No obtuve ninguna producción.

En la base sobre tesis y tesinas norteamericanas *Proquest* únicamente encontré una tesis de la Universidad de Claremont: *Approaches to the development of student talent: a cross-cultural case study of three schools in developing countries* (Polk, 2000).

Por otro lado, realicé una búsqueda en la base de datos *Dialnet Plus*. Introduciendo el nombre de “Rebeca Wild” obtuve 6 resultados, uno de ellos en catalán. De éstos seleccioné 3 que me resultaron de mayor interés para mi trabajo.

El mismo día realicé la búsqueda en el *Catálogo de la Universidad de Granada* para ver qué libros de Rebeca Wild podía consultar. Encontré cinco de sus seis obras que se han traducido al español.

Más adelante también busqué en el *Catálogo de la Universidad de Alicante*, encontrando el libro de la autora que me faltaba: *La vida en una escuela no directiva. Diálogos entre jóvenes y adultos*.

En *google* realicé una búsqueda introduciendo el nombre de “Rebeca Wild” y encontré bastantes resultados interesantes. Entre muchas páginas web, me dirigió a la página de la *Fundación Educativa Pestalozzi*, en la que encontré varios documentos que me han sido de ayuda en la comprensión de la organización y el funcionamiento de la escuela Pestalozzi de Ecuador.

En los meses siguientes y tras la primera lectura de las obras de Rebeca, centré mi búsqueda en la pedagogía no directiva, introduciendo las palabras “pedagogía no directiva” y “pedagogía activa”. Busqué en el *Google Academy*, *Dialnet plus* y en el *Catálogo de la Universidad de Alicante* entre otros. Obtuve varios resultados de los cuales seleccioné dos artículos y tres libros de diferentes autores que me han servido como referentes.

Por último, comprobé si existía material video-gráfico sobre Rebeca Wild y su pedagogía. Introduciendo el nombre de la pedagoga en *Youtube* obtuve varios resultados en los que se hablaba de la pedagogía alternativa de Wild y se documentaba su experiencia en el Centro Experimental Pestalozzi. De éstos resultados me quedé con el documental rodado por Leonardo Wild, el hijo de la autora, en el que podemos ver el funcionamiento de *Proyecto Integral León Dormido*¹ y cómo funcionan los *CEPAS*².

5. Análisis del tema

5.1. Mirada pedagógica de Rebeca Wild.

Rebeca Wild nació en Alemania en el año 1939. Estudió Filología Germánica e Inglesa en Múnich y fue en esta época en la que conoció a Mauricio Wild. Decidieron construir una vida conjunta siguiendo sus propias ideas. Se casaron en Quevedo, Ecuador, y tras cuatro años viviendo en ese país se trasladaron a Nueva York, luego a Puerto Rico y a Colombia, para finalmente volver a instalarse en Ecuador.

Rebeca también estudió Pedagogía Musical y Pedagogía Montessori. Dichos estudios y su reciente maternidad le animó a organizar, acompañada por Mauricio, un pequeño jardín de infancia en Colombia. Por otro lado, en Ecuador colaboraron con la escuela rural fundando un parvulario Montessori. Según sus propias palabras, dicha experiencia “fue un enriquecimiento no sólo para los niños del pueblo sino también para mí, pues me permitió ver con más claridad cuáles son las necesidades básicas de crecimiento del ser humano, que son independientes de diferencias culturales y sociales” (Wild, 2003, p.17).

Su creciente interés por el desarrollo y el crecimiento humano y su voluntad de ofrecer a su hijo un espacio de crecimiento respetuoso fueron los motivos por los que Rebeca y Mauricio decidieron abrir su casa varias veces por semana a los niños de la vecindad. Esto les permitió seguir observando y profundizando en los procesos de desarrollo.

¹ Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=gJkrRMJ5xoY>

² Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=7gf7DJyvO6A>

En 1977 comienzan su proyecto en la *Escuela no directiva Pestalozzi*, también conocida comúnmente como “*El Pesta*”. Empezaron con cuatro niños/as y acabaron el año con noventa alumnos y alumnas en edad preescolar. Más adelante como consecuencia de la experiencia negativa de su primer hijo en una escuela primaria regular y la llegada de su segundo hijo, se animan a ampliar el jardín de infancia y poder así ofrecer un espacio adecuado para que también niños y niñas de primaria pudieran satisfacer sus necesidades de desarrollo de manera espontánea. El primer año se añadieron siete niños cuyos padres deseaban una educación diferente, aunque ésta todavía no estuviera reconocida por el Ministerio de Cultura de Ecuador. Sin embargo, conforme pasaban los años el número aumentó notablemente y las familias demandaron que sus hijos también pudieran continuar su educación secundaria en *El Pesta*. Durante estos años llegaron al número de doscientos niños y jóvenes, entre los 3 y los 18 años.

Tras muchos años de trabajo y dedicación fundaron la “Fundación Educativa Pestalozzi” y en 1989 obtuvieron el reconocimiento público nombrándola “Educación básica ecuatoriana de nueve años sin clases”.

Después de casi treinta años, los Wild decidieron dejar el proyecto de la escuela Pestalozzi por diversas razones, siendo la crisis económica del país una de ellas, ya que la mayoría de las familias no podían pagar los gastos mínimos. Desde el 2005 están creando, junto a otras familias, el Proyecto Integral *León Dormido* para niños y adultos.

El León Dormido es una comunidad en la que conviven un grupo de familias que no sobrepasan el número de diez. Hay espacios pensados y creados para las diferentes etapas de desarrollo denominados CEPAS o Centros para Actividades Autónomas de Desarrollo. Son espacios en los que los padres acompañan a los hijos en lugar de mandarlos a la escuela.

Además de su labor educativa en los diferentes espacios nombrados, Rebeca Wild también tiene varias obras bibliográficas y artículos en diferentes revistas de educación en las que narra de manera clara y sincera su experiencia y sus observaciones en *El Pesta*. Sus principales obras traducidas al español son: *Educación para ser. Vivencias de una escuela activa* (2002), *Calidad de vida. Educación y respeto para el crecimiento interior de los niños y los adolescentes* (2003), *Libertad y límites. Amor y respeto. Lo que los niños necesitan de nosotros* (2006), *Aprender a vivir con niños. Ser para educar*

(2007), *La vida en una escuela no directiva. Diálogos entre jóvenes y adultos* (2009). *Etapas del desarrollo* (2011).

Por otro lado, el creciente interés en las últimas décadas en este tipo de escuelas respetuosas con los ritmos madurativos, unido a la necesidad de costear parte de los gastos del centro llevaron a Rebeca y a Mauricio a ofrecer diversos cursos formativos no sólo en Ecuador y Latinoamérica, también en Europa, ofreciendo al mismo tiempo etapas formativas en los CEPA o lo que ellos llaman etapas de *capacitación*.

5.2. Pedagogía no-directiva.

5.2.1. Algunos referentes teóricos.

“Intentar enseñar a un niño algo que puede aprender por sí mismo, no es tan sólo inútil sino también perjudicial” (Pikler).

Tratando de revivir la antigua pretensión Socrática de no enseñar, sino alumbrar conocimientos, grandes pensadores como Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Tolstoy, Dewey, Montessori, Freud, Piaget y muchos otros, han hecho grandes aportaciones en el campo de la educación moderna, y poco a poco se ha ido descartando la idea de que la educación se reduce al mero proceso de condicionamiento y adaptación, para dar el papel protagonista a los procesos internos infantiles, tan fundamentales para el desarrollo.

Sin adentrarnos demasiado en el análisis riguroso de cada una de estas experiencias, todas éstas tienen en común la idea de que la educación no puede ni debe ser una imposición desde fuera, sino el respeto y el florecimiento desde dentro, a través de las cualidades y convicciones innatas en interacción con el medio (Wild, 2002).

En este sentido, Rogers defendió que el único aprendizaje que influye significativamente sobre la conducta es aquel que la persona descubre e incorpora por sí misma, libre de toda directividad (Casanova, 1989). El psicoterapeuta parte de la definición de Dewey en la que afirma que la educación es una reconstrucción de la experiencia, por lo tanto, según Rogers, en la relación con uno mismo, con sus

impulsos, emociones, actitudes y valores es como mejor se aprende, consiguiendo de este modo un aprendizaje significativo (Rogers, 1992).

5.2.2. Aportes de la neurobiología.

Tal y como recalca Wild (2002), Piaget descarta por completo la teoría conductista de que al nacer la mente es como una *caja vacía* o una *tabla rasa* que se va llenando a partir de nuevas experiencias y conocimientos. En esta línea Piaget realizó un gran número de investigaciones, aunque limitándose al ámbito de la inteligencia, y afirmó que avances en otras disciplinas, como por ejemplo en neurología, ayudarían a comprender los procesos internos.

Según Honoré (2008) los últimos avances en neurociencia afirman que los niños se enriquecen básicamente a través de las experiencias cotidianas, y en lugar de ser una tabla rasa que el adulto ha de llenar con enseñanzas, desde el nacimiento están programados para buscar las entradas que necesitan para construir sus cerebros.

En este sentido diferentes investigaciones neurobiológicas han dado luz y argumentos con los que apoyar el tipo de metodología educativa utilizada en escuelas con una pedagogía no directiva, defendiendo que cada una de las etapas del desarrollo tiene unas necesidades que deben ser satisfechas para que el crecimiento sea sano, así como una relación e interacción armoniosa con el contexto que le rodea (Wild, 2011).

Tal y como explica la autora:

- Al nacer el cerebro reticular, que es la estructura más antigua, ya regula las funciones metabólicas.
- Durante el parto, la piel del niño va recibiendo un masaje que estimula y propicia el funcionamiento del cerebro límbico, que es el responsable de todas las experiencias de la piel hacia fuera. Esta zona se está desarrollando hasta los ocho años, ordenando y regulando todas las experiencias a nivel afectivo, sensorial y motriz. Es por ello que durante este período son de vital importancia todas aquellas experiencias de afectividad, sensoriales y de movimiento, en un entorno propicio y que permita el desarrollo de la capacidad de abstracción y razonamiento lógico.

- Por encima de la estructura límbica se encuentra la corteza cerebral. Entre los ocho y los catorce años su organización neurobiológica está guiada por los intereses vitales impulsivos del organismo. Es en esta etapa cuando aprende de manera operativa, haciendo cosas, utilizando los sentidos, interactuando con los objetos concretos, para más adelante, entrada la adolescencia dar paso a la etapa del pensamiento formal y con ésta la manipulación de símbolos y el razonamiento abstracto, es decir, sin necesidad de objetos y situaciones concretas.

Gracias a estos estudios recientes sobre neurología empezamos a tener una idea sobre la influencia de las emociones, tanto sobre la salud y el desarrollo físico, como en la disponibilidad de usar la inteligencia. Como afirma Wild (2003), al tratarse la inteligencia de una función orgánica, necesita experiencias concretas vividas a través del propio cuerpo con todos los sentidos y sentimientos, procesándolos según los mecanismos de desarrollo del organismo.

Es importante remarcar lo que muchas investigaciones neurológicas han afirmado, y es que para que el desarrollo madurativo individual y social sea sano, necesitamos un acompañamiento cordial y respetuoso con las interacciones autónomas con el exterior y la toma de decisiones personales que se dan en cada nueva situación, y que propicia que se establezcan nuevas conexiones neurológicas.

Maturana y Varela (1996) defienden la teoría de que los organismos vivos son *autopoiéticos*, es decir, que entre ellos jamás impera una relación instructiva, sino vida, despliegue y progreso para un mutuo acoplamiento. En sus obras Rebeca Wild cita a Hoimar Von Ditfurth y se apoya en su teoría de que la célula primigenia, no sólo consiguió sobrevivir en un entorno caótico, sino que además fue el punto de partida para el desarrollo de toda una vida orgánica. La célula primigenia puede evaluar qué materias le convienen y cuales tiene que descartar guiando toda esta interacción desde dentro.

“Puesto que los hombres también son indiscutiblemente organismos vivos también deberíamos respetar este principio (...) no importa en qué etapa de la evolución se encuentre” (Wild, 2003, p. 60). Si no se respeta este proceso se introduce el “caos” en la estructura interna, o dicho de otra manera, se pierde calidad de vida causando problemas que se pondrán de manifiesto tarde o temprano.

5.3. El Pesta. Una escuela que no enseña nada a los niños.

5.3.1. Diferencias entre una escuela tradicional y una escuela no directiva.

Es muy común escuchar críticas sobre el actual sistema educativo, tanto por parte de docentes o personas implicadas en el mismo, como de personas ajenas a éste (si es que se puede estar ajeno). Las críticas siempre giran en torno al mismo tema: el actual sistema educativo no se adapta a las necesidades de los niños y niñas.

Continuamos inmersos en prácticas, estructuras, horarios, etc., propios de una escuela que fue creada e ideada para favorecer y perpetuar la industrialización. De este modo, la producción, el rendimiento, la competencia y la ganancia tienen un papel protagonista que parece que ha sido aceptado por todos.

Una de las grandes diferencias de la Escuela Pestalozzi es que los niños se ocupaban de su entorno movidos por su propia iniciativa. Ellos eran los que decidían las actividades que iban a realizar, el tiempo que iban a emplear para ello, cómo resolver los problemas, etc.

En cambio en una escuela tradicional los alumnos pasan la mayor parte del tiempo sentados, haciendo lo que el adulto les pide, atendiendo a una programación y un horario establecido, que nunca o muy pocas veces viene del interés o curiosidad de los niños. El niño o niña no tiene más remedio que amoldarse a lo que está prescrito.

Tal y como afirma la autora, la enseñanza en la escuela es figurativa y verbal, es decir, el niño/a que todavía se encuentra en una etapa de desarrollo inmadura para poder realizar procesos de abstracción, se hace cada vez más dependiente de la guía y las explicaciones verbales del adulto, lo cual lleva a la memorización inconexa de datos e información y no a la comprensión (Wild, 2006).

En la escuela tradicional las relaciones humanas son verticales, los niños/as obedecen al maestro/a y este a su vez rinde cuentas con su jefe/a. Al mismo tiempo los alumnos y alumnas son ordenados verticalmente, atendiendo a los que saben más y los que menos, o los que tienen éxito y los que no (Wild, 2003). En cambio, la escuela activa o no directiva, se diferencia del resto básicamente por las relaciones de respeto mutuas que se establecen en la misma y el entorno adecuado para el desarrollo (Ferriere, 1982).

Según Wild (2002), los promotores de una educación nueva están de acuerdo con las metas u objetivos marcados por el Ministerio de Educación. Sin embargo, difieren en el camino para llegar a su realización.

Las metas marcadas en la escuela no directiva están encaminadas hacia el desarrollo biológico pleno, tanto de los niños y niñas como de los adultos acompañantes. Lo cual implica también que el niño o niña consiga asimilar e integrarse a la cultura que le rodea y sentar las bases para una amplia vida intelectual.

A la pregunta *¿Cómo se alcanzan dichas metas?*, Wild (2013) responde que principalmente a través del respeto, que supone una relación afectiva, un contexto relajado, libre de peligros activos, sin exigencias y lleno de ofertas para interactuar de manera concreta.

5.3.2. Cimientos de una escuela no directiva.

“La infancia tiene sus propias maneras de ver, pensar y sentir; nada hay más insensato que pretender sustituirlas por las nuestras” (Rousseau)

a) *El respeto al niño: la piedra angular del sistema.*

Para Rebeca Wild respetar al niño significa dejar que éstos manifiesten sus necesidades, aprender a interpretar sus diferentes expresiones y encontrar nuevas soluciones a los problemas que surgen, teniendo en cuenta esas necesidades y los mecanismos naturales para el desarrollo. Wild (2002) asegura que los ritmos vitales de cada persona son la base de su personalidad, por lo tanto el mero hecho de respetarlos conlleva en sí un efecto terapéutico.

Dicho de otra manera, el respeto supone aceptar las percepciones, las valoraciones y los procesos de decisión de otro, no perturbar las interacciones que se producen desde dentro hacia fuera ni sus propios mecanismos o procesos de desarrollo.

Solamente cuando el niño puede vivir sin peligro de perder su autonomía individual, comienza el proceso de abrirse al mundo. Lentamente el niño adquiere objetividad (tan indispensable para el conocimiento real) y la capacidad de ver el punto de vista de otros (...) requisitos básicos para una real cooperación y para

una participación activa y democrática en los quehaceres de una comunidad y de una nación. (Wild, 2002, p. 27)

Este primer pilar para la consecución de las metas de este tipo de escuelas, nos lleva al segundo sostén, puesto que el respeto por el espacio interior del otro es condición necesaria para que se produzca una acción espontánea.

b) *El juego espontáneo.*

Toda pedagogía no directiva está basada en el juego espontáneo que defendió Montessori. A través del juego el niño/a se enfrenta por si solo a la complejidad del mundo. Se enfrenta a éste con lo que sabe y lo que no sabe pero que desea saber, lo cual le estimula y le fascina. En palabras de Tonucci (2004): “el juego libre y espontáneo del niño se asemeja a las experiencias más elevadas y extraordinarias del adulto” (p.36). Además, el juego es un desafío contra todos los instrumentos de nuestra cultura que se encaminan hacia los grandes logros: metas, agendas y resultados idóneos para ser cuantificados o medidos (Honoré, 2011).

Tal y como afirma Díez (2011) el juego supone la estimulación de la inteligencia, la motricidad, el lenguaje, la simbolización, la creatividad y las relaciones. Por otra parte, Díez (2011), está de acuerdo con la psicóloga Libertad Orazi al defender que a través del juego el niño va resolviendo situaciones vividas que de un modo u otro le sobrepasa emocionalmente.

Por su parte, la experiencia en *el Pesta* ha demostrado que sólo cuando los niños/as se han saciado de experiencias lúdicas y libres se puede llegar a una comprensión matemática, física, química o filosófica, así como de todos los contenidos que normalmente se incluyen en el currículum (Wild, 2002).

Durante los primeros siete años de vida los niños/as van formando su propio sentir junto con el movimiento, que cada vez van realizando con mayor desenvoltura. Las habilidades y destrezas que van desarrollando en esta etapa serán la base de la próxima etapa.

En primer lugar se interesan por el agua, los palos, la arena, los animales y por descubrir sus capacidades de movimiento. Únicamente cuando han jugado lo suficiente y tienen

sus propias ideas creadas a partir de la interacción con elementos no estructurados, se pueden concentrar en materiales sensoriales concretos (Wild, 2003).

5.3.3. Funcionamiento y organización.

Partiendo de que el respeto por los procesos de desarrollo del niño/a y que el juego espontáneo son condiciones *sine qua non* en toda pedagogía no directiva, a continuación se va a describir cómo funcionaba y se organizaba la Escuela no directiva Pestalozzi. Aunque me voy a centrar más en la etapa de Infantil, realizaré alguna puntualización sobre las etapas de primaria y secundaria que puedan resultar interesantes.

Para la descripción del funcionamiento es necesario hacer hincapié en tres aspectos fundamentales: *entorno, libertad y límites, y papel del adulto.*

a) *Un entorno preparado: Espacios, materiales y tiempos.*

Para Wild (2002), el ambiente ideal es aquel aparentemente menos estructurado y preparado. Según la pedagoga, como seres naturales que son, los niños y niñas necesitan un entorno que facilite la exploración, el descubrimiento, los movimientos libres y la interacción con elementos naturales. Un entorno “*semisalvaje*” en el que poder encontrar insectos, arañas, árboles, plantas, agua, tierra, etc. Un espacio que invite a correr, actuar, construir, jugar y comunicarse de manera libre y espontánea. En este sentido Tonucci (2004) opina que a los niños/as no les gusta los espacios que están definidos, separados o dedicados a ellos rígidamente, prefiriendo espacios que puedan utilizar de diferente forma según las exigencias del juego.

Hay que añadir que aunque el ambiente ideal es aquel aparentemente menos estructurado, no debemos por ello olvidarnos de la necesidad de preparar un entorno, lo cual significa adecuarlo para que responda a las auténticas necesidades de los niños/as en desarrollo. Rebeca Wild habla de la necesidad de que éste sea lúdico a la vez que distendido. Sólo de este modo el organismo del niño o niña puede satisfacer sus propias necesidades.

Para que el entorno sea distendido en primer lugar no puede haber peligros activos, es decir, peligros que los niños y niñas no reconozcan o no puedan superar por la etapa de desarrollo en la que se encuentran. En segundo lugar, no debería haber retos que les

obligue a superarlos o sobrevivir en lugar de desarrollarse; por ejemplo, las cosas deben estar a su alcance sin tener que pedirlos a los adultos acompañantes. Por otro lado, la presencia del adulto debe ser afectuosa y respetuosa, lo cual aporta a los niños/as la seguridad de que sus necesidades de desarrollo serán satisfechas. Y por último, pero no por ello menos importante, para que un entorno sea distendido es necesario poner límites (Wild, 2003). Este último aspecto se desarrolla más ampliamente en el próximo punto.

En *el Pesta* el edificio dedicado a los niños en edad comprendida entre los 3 y los 7 años era una casa redonda de madera, tenía un patio interior con una mesa de agua, recipientes e instrumentos para experimentar con el agua y una mesa en la que por las mañanas un adulto se ocupaba de amasar, pelar, cortar, etc., y los niños podían participar si lo deseaban. En el balcón que daba al exterior también había mesas y bancos para que los niños pudieran comer el almuerzo cuando quisieran, también había hamacas, una zona de exposiciones itinerantes, etc.

La casa estaba organizada en *rincones de interés*: el rincón de juegos representativos, el de música, el de materiales estructurados tipo Montessori, otro con materiales de coordinación sensorio-motriz, para la introducción a los números y letras, de construcción, para los proyectos manuales espontáneos, etc. Todos los materiales estaban a libre disposición y ordenados según su funcionalidad en el espacio destinado a ello.

En las zonas de juegos exteriores, había un riachuelo, árboles y arbustos que hacían la función de límite con la zona de primaria y secundaria. También había un cajón de arena, torres para trepar, columpios, un puente colgante, juegos de agua, etc.

En cuanto a los tiempos, durante la primera parte de la mañana los niños y niñas del Jardín de Infantes decidían que era lo que deseaban hacer según las posibilidades que el entorno les ofrecía. En cambio, durante la segunda parte de la mañana los adultos ofrecían una secuencia de rutinas o actividades voluntarias.

En esta edad sus estructuras temporales todavía son muy frágiles, con lo cual, dicha secuencia les servía de reloj, puesto que la repetición de ciertas actividades iba marcándoles el paso del tiempo hasta la hora de ir a casa (Wild, 2003). Así todos los

días a cierta hora se ofrecía el zumo, luego un proyecto manual, luego baile o música y por último el cuento que narraba un adulto.

b) Libertad y límites.

El tema de la libertad y los límites es un tanto peliagudo y es habitual pensar que la escuela activa, libre o no directiva está exenta de normas y los niños/as o jóvenes hacen lo que quieren sin ningún tipo de límite. En su obra *Libertad y límites. Amor y respeto* (2006), Rebeca Wild desmiente esta creencia, asegurando que libertad y límites se interrelacionan, puesto que los primeros sirven para definir un espacio en el que poder actuar con autonomía y libertad.

Rebeca argumenta que esta creencia es el resultado de años de pedagogías autoritarias, basadas en normas y reglas cuyo objetivo era la obediencia y la adaptación mediante técnicas y medidas más o menos drásticas. Tras siglos de incompreensión de las necesidades de los niños/as, se ha ido abriendo paso en la opinión pública la idea del valor de la infancia y la exigencia de libertad. En estas circunstancias el movimiento antiautoritario se ha deshecho de una vez por todas de toda clase de límites y normas. No obstante, el resultado de dichas experiencias ha revelado que al parecer los niños/as necesitan límites, lo cual en muchos casos ha dado como resultado volver al antiguo régimen autoritario (Wild, 2006).

En la escuela no directiva la palabra libertad está relacionada con responsabilidad, puesto que el niño o niña toma las decisiones que considera y se hace responsable de las consecuencias de las mismas. En cambio, en un sistema autoritario, responsabilidad va de la mano de obediencia, un niño obediente es sinónimo de niño responsable.

Algunas de las normas del Jardín de Infantes Pestalozzi para el buen funcionamiento en las actividades eran (Wild, 2002):

- ✓ No se debe hacer daño ni a personas ni a materiales.
- ✓ Cuando se utiliza algo luego se devuelve a su lugar.
- ✓ No se debe quitar el material a otro niño que lo está usando, se busca un material que esté libre o se pide al otro niño que le deje jugar con él.
- ✓ No se come mientras se utiliza materiales, sino en el comedor o el jardín.
- ✓ La basura se tira a los contenedores.

- ✓ Para jugar con agua y barro se debe utilizar delantales de plástico.

También se hacían necesarios ciertos límites en cuanto al espacio para asegurar un entorno relajado y sin peligros activos para niños y niñas en una etapa de desarrollo pre-operativa. Por ejemplo, para los menores de 6 años estaba prohibido pasar los arbustos que dan a la zona destinada a primaria. Del mismo modo los niños y niñas de primaria menores de 12 años no podían pasar a la zona reservada para los adolescentes. Por otro lado, en la etapa de primaria eran los mismos niños y niñas los que decidían que normas eran necesarias para el buen funcionamiento, para ello realizaban una asamblea semanal en grupo, siendo ésta la única actividad grupal obligatoria.

c) *Papel del adulto.*

En una escuela no directiva la presencia del adulto debe ser atenta, respetuosa y por supuesto no directiva. Debe aportar seguridad física y emocional, vigilando que las reglas básicas de la casa garanticen la armonía entre los niños y niñas y el buen estado del entorno. De este modo se permite que el niño o niña tome sus propias decisiones y sólo si es necesario, el adulto sirve de modelo en el uso de los materiales o herramientas. Algunas de sus funciones eran (Wild, 2002):

- ✓ Preparar el ambiente, lo cual exige mucha dedicación y energía.
- ✓ Facilitar actividades pero sin dirigirlas.
- ✓ Estar alerta y listo para evitar que se produzcan problemas serios.
- ✓ Buscar el contacto con los padres de los niños con el fin de coordinarse.
- ✓ Estar en constante formación.

En la escuela Pestalozzi los adultos iban cambiando de una zona a otra cada semana, con lo cual debían estar familiarizados con todos los materiales. Para ello dedicaban tres tardes a la semana para ampliar su formación y reflexionar sobre las vivencias, experiencias, etc. Además había un equipo central con representantes de cada sección que se reunía una vez semanalmente para discutir cuestiones prácticas, y también asambleas generales con todos los socios de la Fundación Educativa Pestalozzi para tomar las decisiones de mayor importancia.

No había una organización jerárquica vertical ni un jefe o jefa, con lo cual todos tenían que pensar en todo y los canales de comunicación entre ellos debían estar abiertos día tras día, en las reuniones y en los encuentros para hablar o tomar decisiones conjuntas.

En lo que respecta al papel de la familia, Wild (2009b) destaca la importancia de que formen parte y ayuden a crear espacios y tiempos adecuados para el desarrollo de sus hijos e hijas. No se concibe la escuela como un “aparcamiento” de niños para rehuir de la responsabilidad que supone ser padre o madre, con lo cual la relación entre escuela, familia y sociedad es uno de los aspectos fundamentales para el buen funcionamiento de una escuela no directiva.

Tal y como reitera la autora en sus obras, es contraproducente que un niño o niña que asiste a la escuela con una pedagogía no directiva, en el hogar reciba un trato instructivo por parte de los familiares. Por ello, antes de matricular a los niños/as en el *Pesta*, los padres debían visitar la escuela varias veces y mantener reuniones tanto con Rebeca y Mauricio como con los acompañantes. De este modo los padres podían decidir coherentemente si estaban preparados para acompañar a sus hijos e hijas en el proceso madurativo desde el respeto y la no directividad.

Si decidían matricularlos, los padres y madres del *Pesta* tenían que participar de muchas maneras, como por ejemplo:

- ✓ Firmar un contrato anual en el que declaraban su conformidad con los principios de la escuela y se comprometían a participar en las charlas para padres, en las reuniones con los acompañantes, a visitar la escuela como mínimo dos veces al año y a no llevar a su hijo o hija a clases u otras actividades directivas, entre las que incluían terapias, sin la conformidad del adulto acompañante.
- ✓ Asistir a los cursos obligatorios de transición entre etapas.

Éste último punto lo consideraban muy importante, de hecho la no asistencia a los cursos podía suponer la expulsión del niño o niña, ya que la escuela no podía continuar acompañándole en el desarrollo sin la colaboración de los padres.

Tal y cómo afirma Wild (2011): “En el paso de un período de vida a otro, las crisis suelen ser frecuentes pero que se conviertan en amenaza o en oportunidad depende de si el niño tiene acompañantes que muestran su amor y respeto” (p.114).

5.4. Influencia en España.

En España, como en otros países, se ha producido una fuerte corriente renovadora, influenciada por experiencias educativas como las de Rebeca Wild y su Escuela Pestalozzi. Según el directorio de pedagogías alternativas Ludus, el número de escuelas alternativas se ha incrementado notablemente, atendiendo a familias y educadores que no están de acuerdo con el sistema actual y deciden crear su propio proyecto educativo.

Por otro lado, experiencias respetuosas con los ritmos madurativos en el marco del sistema público, como las famosas escuelas de Reggio Emilia, son cada vez más comunes. No obstante, la administración pública no está siendo capaz de responder adecuadamente a este tipo de iniciativas, y según los datos recogidos por Aguamarina (2015) las escuelas públicas no directivas o activas en España todavía son muy pocas.

Uno de los aspectos que crean más debate y controversia es el de los costes de una escuela alternativa y que *a priori* no recibe ninguna ayuda pública. Son muchos los defensores de la escuela pública (entre los que me incluyo), accesible a todos los niños y niñas independientemente del nivel socioeconómico familiar. Sin embargo, pedagogía alternativa no tiene por qué ir de la mano de elitismo.

Tenemos como ejemplo *el Pesta*, en la que se apostó por otras vías con el fin de que cualquier familia que quisiera una escuela no directiva para sus hijos/as pudiera costear los gastos mínimos. Para ello, entre otras medidas crearon un sistema de becas, un sistema de economía alternativa, impartieron cursos de formación, se crearon diversas Fundaciones, etc.

6. Conclusiones

Parece increíble que en la actualidad todavía se debata y se ponga en duda los resultados de estudios e investigaciones que han dado luz a una nueva manera de entender la educación. A pesar de aportaciones de grandes pedagogos y pedagogas que apostaban por una pedagogía no directiva, cuyo principio básico fuera el respeto por los ritmos madurativos de los niños y niñas, sigue dándose prioridad a enseñar, en lugar de aprender; a dirigir, en lugar de acompañar; a la razón, en lugar de la emoción.

Sigue habiendo una dependencia de la senda por parte de la administración pública y de los propios centros educativos que hacen poco o nada por cambiar el modelo educativo. Las nuevas políticas en este ámbito se encaminan hacia el aumento de la ratio en las aulas o la disminución de horas en asignaturas como música o educación física. En cambio, el aprendizaje de la lectura, la escritura o los conceptos matemáticos desde los primeros años de escolarización, sigue siendo la gran preocupación tanto para los docentes como para los padres y madres. Quedan relegados el juego espontáneo, la creatividad, la atención individualizada, etc.

Si entendemos que para que se produzca un desarrollo integral de la persona, es necesaria una relación espontánea entre su mundo interior y el que le rodea, y que cada uno tiene su ritmo individual, entenderemos que un currículum con una programación, unas actividades y un horario rígido para una clase de 25 niños y niñas no tiene ningún sentido, consiguiendo únicamente que se altere el ritmo madurativo y se cree un desequilibrio o un “caos” (como lo llama Rebeca Wild) en todas las funciones del organismo.

Como dice Acaso (2013), se debería empezar a ver el currículum como un proceso en constante construcción y no como algo cerrado. Debe concebirse como algo que se va creando entre todos y no sólo por parte del docente. Acaso (2013) añade: “Por mucho que un profesor se fije determinadas metas, resultan incontrolables las múltiples direcciones en las que dichas metas se expandirán, se reformularán, que neuronas conectarán (y cuándo) así como qué conocimiento se generará a partir de ellas” (p.38). Este es uno de los motivos por los que no se puede copiar tal cual el modelo de una escuela determinada.

Aunque estemos de acuerdo con sus principios pedagógicos no directivos, nos gusten las instalaciones, los materiales y en definitiva toda la práctica educativa de la Escuela Pestalozzi de Rebeca Wild, hemos de ser conscientes que el mero hecho de abogar por una escuela o pedagogía respetuosa con los procesos madurativos, nos obliga a construir y reconstruir los cimientos de la misma constantemente, atendiendo en cada momento a las necesidades de los niños y niñas.

En este sentido, los adultos tenemos un papel muy importante, que es el de adaptar el entorno para que éste responda a las necesidades de desarrollo de las diferentes etapas madurativas. Ésta no es tarea fácil, pues la mayoría de nosotros somos el resultado de

una pedagogía autoritaria, y cambiar ciertos patrones o hábitos en muchas ocasiones puede resultarnos muy difícil y decantarnos finalmente por continuar perpetuando estas muletillas que nos son cómodas o que convertimos en excusas.

Resulta fundamental que los adultos acompañantes no pretendan ser maestros/as o profesores/as, sino personas que acompañen, que sirvan de referencia, que piensen y sientan con los niños/as. Adultos que no enseñen ni dirijan. Personas que estén ahí y que su presencia otorgue seguridad, respeto y afecto, siendo éstas las necesidades básicas que todo niño o niña deben satisfacer para atreverse a descubrir el entorno por ellos mismos.

En este sentido Rebeca Wild alega que no se trata de persuadir y convencer a nadie, a no ser que la persona en cuestión ya esté buscando un camino en la misma dirección. Hay personas que se sienten cómodas con los métodos tradicionales y se muestran incrédulos y reacios ante nuevas ideas y prácticas innovadoras. Hay otras personas que critican el sistema tradicional, pero que, en realidad, únicamente están dispuestos a cambiar aspectos exteriores: maestros más bondadosos, un currículum mejorado, materiales didácticos más gráficos, mayor enseñanza de las artes y menos conocimientos técnicos, aulas más bonitas, etc. Sin embargo, discrepan cuando el cambio supone transformaciones mucho más radicales (Wild, 2009a).

Uno de los argumentos más utilizados por el sector reacio al cambio es el de que la mayoría de escuelas alternativas son privadas y por lo tanto difícilmente accesibles para familias con un nivel socioeconómico determinado. Asumámoslo, la educación cuesta dinero sea cual sea el tipo de escuela. La principal diferencia en este aspecto quizá sea que un modelo se encuentra apoyado por el Estado (por todos nosotros) y otro no.

Es por ello que partiendo de la base de que efectivamente queremos que nuestro Estado nos facilite no solo una sanidad excelente o un sistema judicial efectivo, sino también una educación de calidad, no estaría de más plantearse si el debate no debería centrarse en si este tipo de escuelas son elitistas o no, sino en la inflexibilidad por parte de la Administración Pública a la hora de promover y realizar una verdadera renovación pedagógica apoyando a este tipo de iniciativas.

¿Será que no interesa invertir en educación?; ¿es posible el cambio de una escuela tradicional a una escuela no directiva?;

Cada día hay más experiencias de escuelas públicas que han dado el paso hacia la aventura de una educación respetuosa con los ritmos de los niños y niñas. Ejemplos como los del CEIP *Congrés-Indians* en Barcelona o *Princesa de Asturias* en Elche, nos demuestran que el cambio es posible, pero para que se produzca, primero se ha de dar un cambio real en la mirada pedagógica no sólo de los docentes, también de las familias y de toda una comunidad.

7. Referencias bibliográficas

- Acaso, A. (2013). *Reduvolution, hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Aguamarina. (8 de marzo de 2015). *Hay esperanza: la educación pública puede cambiar [Mensaje en un blog]*. Recuperado de:
<http://www.demicasaalmundo.com/2015/03/40-escuelas-publicas-pedagogias-alternativas-espana.html>
- Casanova, E. M. (1989). El proceso educativo según Carl R. Rogers: la igualdad y formación de la persona. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, 599-603. Recuperado de:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117692>
- Díez, M.C. (2011). *Los pendientes de la maestra. O cómo piensa una maestra en los niños, las escuelas, las familias y la sociedad de hoy*. Barcelona: Graó.
- Ferriere, A. (1982). *La escuela activa*. Barcelona: Herder.
- García, A. (2013). Ludus, directorio de pedagogías alternativas. Recuperado de:
<http://ludus.org.es/es>
- Honoré, C. (2008). *Bajo presión*. Barcelona: RBA Libros.
- Maturana, H. y Varela, F.J. (1996). *El árbol del conocimiento*. Barcelona: Editorial Debate.
- Pikler, E. (1969). *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global*. Ed. Narcea. Madrid.
- Rogers, C. R. (1992). *El proceso de convertirse en persona Mi técnica terapéutica* (7ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Tonucci, F. (2004). *La ciudad de los niños* (5ª ed.). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Wild, R. (2002). *Educación para ser. Vivencias de una escuela activa*. Herder.

- Wild, R. (2003). *Calidad de vida. Educación y respeto para el crecimiento interior de los niños y los adolescentes*. Editorial Herder.
- Wild, R. (2004). El centro experimental Pestalozzi. *Cuadernos de pedagogía*, 341, 18-21. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/100993>
- Wild, R. (2006). *Libertad y límites. Amor y respeto. Lo que los niños necesitan de nosotros*. Editorial Herder
- Wild, R. (2007). *Aprender a vivir con niños. Ser para educar*. Barcelona: Herder.
- Wild, R. (2009a). *La vida en una escuela no directiva. Diálogos entre jóvenes y adultos*. Barcelona: Herder.
- Wild, R. (2009b). Viure amb infants, una nova oportunitat que ens brinda la vida. *Guix d'infantil*, 50, 35-39. Recuperado de:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3494182>
- Wild, R. (2011). *Etapas del desarrollo*. Barcelona: Herder.
- Wild, R. (2013). Vivir y aprender de manera coherente, en un proceso de desarrollo sostenible. *Cuadernos de pedagogía*, 434, 48-52. Recuperado de:
<http://www.cuadernosdepedagogia.com/>

Vídeos de Youtube:

- Fundación Educativa Pestalozzi. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=gJkrRMJ5xoY>
- CEPAS. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=7gf7DJyvO6A>