

PANORAMA ACTUAL DE LAS PEDAGOGÍAS ALTERNATIVAS EN ESPAÑA

Overview of current alternative pedagogies in Spain

María Pilar Díaz Bajo

RESUMEN: *Se indaga en las pedagogías alternativas, con la finalidad de evidenciar su presencia en el panorama educativo español ofreciéndose por una parte, una descripción de cada pedagogía abordando sus planteamientos pedagógicos esenciales y por otra abordando los proyectos que en el marco de esas pedagogías se desarrollan utilizando para ello metodología empírico analítica, de carácter descriptivo, considerando las siguientes variables: línea pedagógica alternativa a la que se adscriben – Amara Berri, Montessori, Waldorf, Reggio Emilia, Escuelas bosque, Comunidades de aprendizaje, Educación libre/viva, Escuelas democráticas, y otras pedagogías que aglutinan planteamientos diversos-; distribución geográfica; nivel educativo y titularidad.*

Los resultados revelan la actualidad del tema lo que implica la necesidad del conocimiento de estas pedagogías por parte de los profesionales de la educación así como de la sociedad en general; ya que la presencia de proyectos educativos en el marco de las pedagogías alternativas es una realidad en el panorama educativo español.

Palabras clave: *educación alternativa, pedagogía experimental.*

ABSTRACT: *The present work explores the so-called alternative pedagogies, with the aim to evidence the interest on them in our country nowadays. The aim are: on the one hand, a description of each pedagogy is offered, investigating its genesis, development, essential pedagogical approaches on the other hand, analyze the projects developed in Spain using analytical empirical methodology of a descriptive nature considering the variables: alternative pedagogical line to which each project is assigned –Amara Berri, Montessori, Waldorf, Reggio Emilia, Forest Schools, Communities of learning, free / living education, democratic schools, and other pedagogies that agglutinate diverse expositions-; geographical distribution; educational level and ownership. The results reveal interest in the topic, both by researchers and education professionals who feed the documentary production, as well as by society in general; because the proliferation of these projects is a reality.*

Keywords: *alternative education, experimental pedagogy*

1. INTRODUCCIÓN

En el momento actual, la realidad educativa española ofrece una situación que difiere de lo acaecido en épocas anteriores y es el hecho de estar asistiendo a una emergencia de proyectos basados en las denominadas pedagogías alternativas como señalan Larrañeta (2015)¹, Fominaya (2015)², García (2017)³.

Ahora bien, ¿qué se entiende por pedagogías alternativas? ¿cuáles son? ¿cómo influyen en la concepción educativa de la etapa de educación infantil? ¿cuál es su presencia real en el mapa educativo de España? ¿existe un interés real en su conocimiento?...

El término de “alternativa” en ocasiones se define por oposición a tradicional pero engloba una gran variedad de concepciones educativas con rasgos definitorios propios, encontrando bajo ese término un gran número de propuestas que según García (2017)⁴ plantean como rasgos distintivos su carácter de: activas, innovadoras y no directivas.

Algunos de esos proyectos plantean propuestas de carácter global, mientras que otros, abordan aspectos muy concretos. En unos casos se incide en la concepción de la educación del niño, en la consideración de cómo contribuir de la mejor manera posible a su desarrollo; bien abordando la elaboración y uso de recursos espaciales o materiales, actividades, etc. En otros, en la mayoría, introduciendo cambios en alguno de los elementos del contexto en el que se desarrolla la acción educativa. Pero si en algo hemos de fijar la atención es en los aspectos metodológicos.

Otros autores abordan a su vez esta realidad ofreciendo una cierta descripción del fenómeno “las escuelas alternativas no constituyen un conjunto homogéneo, no responden a un patrón, no son un modelo. Representan nuevas búsquedas, pero no los mismos hallazgos.

1 LARRAÑETA, A. (2015) *'Boom' de la educación con pedagogías alternativas, casi 500 centros en activo en España* [consultado 2 de abril de 2018]. Disponible en: <https://www.20minutos.es/noticia/2450363/0/educacion/pedagogias-alternativas/proyectos-espana/>

2 FOMINAYA, C. (2015). Inauguran en España la primera bosque escuela alemana. Periódico ABC. Disponible en: <http://www.abc.es/familiaeducacion/20140216/abc-escuelas-ai-re-libre-201402141136.html>

3 GARCÍA, A. (2017). *Otra Educación ya es posible*. Valencia: Lítora Libros.

4 *Ibid.*

Responden, muchas de ellas a una misma sensibilidad pedagógica inicial, pero ni la interpretan igual, ni se resuelven por los mismos caminos, ni de la misma manera (Contreras, 2010, p. 261)⁵.

Evidentemente todas estas pedagogías parten de una clara concepción educativa divergente –o al menos así se presentan– de las concepciones educativas más tradicionales donde el protagonista de la enseñanza era el maestro como transmisor de conocimientos, adquiriendo el alumno un papel pasivo como mero receptor. Una enseñanza basada en la repetición y un aprendizaje sustentado por la memorización Muñoz (2008)⁶.

Reseñar que el conocimiento de estas pedagogías cuyos proyectos se desarrollan a lo largo y ancho de la geografía Española; en general, no suelen abordarse en los estudios conducentes al Título de Grado en Educación Infantil o el Título de Grado Superior de Formación Profesional en Educación Infantil caso de las Escuelas Amara Berri o las Escuelas Bosque, por citar dos ejemplos, aunque sí que lo hace con otros enfoques pedagógicos como Montessori y Waldorf más difundidos y ampliamente extendidos en la práctica docente –sobre todo Montessori– con resultados empíricos satisfactorios, Tébar (2016)⁷.

El presente artículo plantea si se está produciendo un emerger de propuestas de educación alternativas a la enseñanza tradicional constatable a través de la proliferación de proyectos educativos inscritos en líneas pedagógicas alternativas, lo que supondría la existencia de una demanda real de este tipo de enseñanzas, y las condiciones (geográficas, económicas...) de acceso a los mismos. El objetivo general perseguido es: conocer las principales pedagogías consideradas como alternativas y describir el panorama nacional realizando un estudio de los proyectos que en la actualidad se

5 CONTRERAS, J. (2010) *Otras escuelas otra educación, otra forma de pensar en el currículum*. En G.S. (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 548-566). Madrid: Ediciones Morata.

6 MUÑOZ, C., ZARAGOZA, C. (2008) *Didáctica de la Educación infantil. Servicios socioculturales y a la comunidad*. Barcelona: Altamar.

7 TÉBAR, C. (2016). *Montessori en casa. El cambio empieza en tu familia*. Barcelona: Plataforma Editorial.

desarrollan a través del portal existente en España sobre este tema considerando una serie de variables: tipología pedagógica, distribución geográfica, etapa y ciclo educativo en el que se inscriben y titularidad de los mismos.

Se trata de evidenciar la presencia y el interés que suscitan, abogando por su abordaje en los planes de estudio de forma más patente y por ende completar la formación de los profesionales implicados en la educación infantil: maestros, técnicos, educadores... Todo ello con el fin último de contribuir a su conocimiento por parte de la sociedad en general. En suma ofrecer una visión del panorama de las pedagogías alternativas en España en la actualidad.

2. LA INFLUENCIA DE LA ESCUELA NUEVA EN LAS PEDAGOGÍAS ALTERNATIVAS

En más de una ocasión he reflexionado sobre el siguiente hecho: profesionales del siglo veinte educamos a niños del siglo veintiuno con modelos pedagógicos en muchos aspectos del diecinueve. Evidentemente esta afirmación es una provocación que suscita un desafío mental y una reflexión, puesto que aunque el desarrollo de la pedagogía actual hunde sus raíces en modelos decimonónicos ha sufrido transformaciones evidentes y adaptaciones posteriores.

Aun así es obvio que fue en el siglo diecinueve cuando se experimentó una primera oleada de renovación pedagógica de la mano de autores como Rousseau, que abogaba por el respeto de los ritmos de aprendizaje, y por ende cambiando el foco de atención del maestro al alumno rebajando el carácter directivo de la enseñanza; Pestalozzi cuyos planteamientos se basaban en un aprendizaje por descubrimiento frente al aprendizaje memorístico imperante en las escuelas en ese momento o Fröbel que estableció las bases de un aprendizaje que se fuera integrando de lo simple a lo complejo, utilizando como metodología base el juego.

Todos ellos cuestionaron la pedagogía tradicional introduciendo cambios que sentarían las bases de lo que en los albores del siglo XX se denominó como el Movimiento de la Escuela Nueva defi-

nida como el “movimiento pedagógico iniciado a finales del siglo XIX con la finalidad de abordar una renovación de los principios pedagógicos que sostenía la Escuela Tradicional” (Muñoz, 2008, pág. 33)⁸, en el que se enmarcan pedagogos cuya obra marcó un punto de inflexión en la escuela tradicional: Freinet, Decroly, Neil, Hermanas Agazzi o Montessori son algunos de los autores cuya obra se desarrolló en el pasado siglo pero cuyas metodologías tienen una gran influencia en la enseñanza que se desarrolla actualmente.

Si analizamos las bases psicopedagógicas que fundamentan las actuales propuestas educativas alternativas veremos que sus principios no difieren de los planteamientos de La Escuela Nueva; de hecho, muchas propuestas alternativas tienen como base alguno de los autores mencionados. Las notas definitorias de estas pedagogías son por una parte la concepción de una educación basada en la libertad en la que es fundamental el respeto al ritmo evolutivo del niño y por otro, el hecho de llevarlo a cabo desde métodos no directivos. Cabe reflexionar si las pedagogías alternativas no son en muchos casos una actualización, reinterpretación y puesta al día de los planteamientos de La Escuela Nueva.

3. MARCO TEÓRICO

La Constitución Española en su artículo 27 recoge el Derecho a la Educación así como aspectos que fundamentan jurídicamente los centros que ofrecen una educación basada en pedagogías alternativas: “Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales” (CE Art.27)⁹. Así mismo la actual Ley de educación en España Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Edu-

8 MUÑOZ, C., ZARAGOZA, C. (2008) *Didáctica de la Educación infantil. Servicios socioculturales y a la comunidad*. Barcelona: Altamar. p. 33.

9 Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm.311, pp. 29313 a 29424.

cación (LOE)¹⁰ modificada por Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)¹¹ señala en su artículo único “La libertad de enseñanza, que reconozca el derecho de los padres, madres y tutores legales a elegir el tipo de educación y el centro para sus hijos, en el marco de los principios constitucionales”. Por lo tanto la realidad que supone el desarrollo de alternativas a la educación tradicional se encuentra respaldada por el marco constitucional y el ordenamiento jurídico

La irrupción de alternativas a la educación tradicional es una realidad que cada vez está adquiriendo mayor relevancia ampliando la oferta educativa sobre todo en la etapa de educación infantil. Alonso (2011)¹² plantea una tendencia hacia la “privatización progresiva” de las escuelas infantiles apuntando algunas de las razones que posibilitan esta situación destacando la falta de oferta pública en la etapa 0-6 más concretamente en el ciclo 0-3 teniendo en cuenta que la etapa de educación infantil no es obligatoria aunque la gratuidad de la educación infantil en el segundo ciclo en nuestro país se contempla por parte de las administraciones públicas.

Dentro del marco teórico, hemos de incidir nuevamente en el paralelismo y coincidencia de planteamientos de La Escuela Nueva y las pedagogías alternativas no en vano las metodologías desarrolladas en los centros de línea alterantiva fundamentan en numerosas ocasiones su proyecto pedagógico en autores de La Escuela Nueva.

Así, principios como: el niño protagonista de su aprendizaje, la consideración de sus motivaciones e intereses, el respeto de su ritmo de aprendizaje, el juego como motor del aprendizaje, el entorno como fuente de conocimiento, los planteamientos de una educación integral del niño, donde se fomente su creatividad y pensamiento crítico son compartidos por ambas corrientes pudiéndose incluso consi-

10 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158 a 17207.

11 Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858 a 97921.

12 ALONSO, (2011). La situación de la educación infantil en el estado español. *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, (42), pp. 13-28.

derar las pedagogías alternativas como una revisión y actualización de las ideas de La Escuela Nueva (González-Agàpito J. 2003)¹³.

Torras, M. (2017)¹⁴ señala una serie de ideas que fundamentan y justifican esta irrupción de pedagogías alternativas: por una parte la preocupación de los expertos en educación, los padres y la sociedad en general, por las presuntas deficiencias de los sistemas educativos tradicionales que se revelan en prácticas educativas ineficaces; por otra, el interés general por garantizar el proceso de aprendizaje en niños y niñas con necesidades educativas especiales; y finalmente, la existencia de reflexiones críticas entorno a la comprensión del fenómeno educativo, las prácticas habituales en el entorno escolar y la verdadera contribución de las instituciones educativas a la sociedad.

Contreras (2010)¹⁵ indica las claves comunes de las escuelas cuyos planteamientos no se enmarcan en la educación tradicional y que él denomina escuelas no convencionales, señalando una serie de características que según sus planteamientos serían comunes a estas escuelas que se engloban dentro de lo que diversos autores como Larrañeta (2015)¹⁶, García (2017)¹⁷ entre otros han denominado pedagogías alternativas.

La primera de estas características es el hecho de configurarse como escuelas pequeñas. Refiriéndose en este sentido, tanto al número de alumnos que se atienden en las mismas, lo que en la escuela formal denominamos ratio, es decir el número de alumnos atendidos por un profesor; como –y es aquí donde incide– a la estrecha relación que se establece entre el profesorado y el alumnado: una atención más individualizada y en pequeño grupo. El ser escuelas

13 GONZÁLEZ-AGÁPITO, J. (2003) *La educación Infantil. Lecturas de un proceso histórico en Europa*. Barcelona: Octaedro

14 TORRAS, M. (2017) Metodologías activas en educación. Definición, objetivos y principales escuelas. En <http://www.educacionalternativa.net/Univ-Internacional-Valencia>

15 CONTRERAS, J. (2010) *Otras escuelas otra educación, otra forma de pensar en el currículum*. En G.S. (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Ediciones Morata.

16 LARRAÑETA, A. (2015) 'Boom' de la educación con pedagogías alternativas, casi 500 centros en activo en España [consultado 2 de abril de 2018]. Disponible en : <https://www.20minutos.es/noticia/2450363/0/educacion/pedagogias-alternativas/proyectos-espana/>

17 GARCÍA, A. (2017). *Otra Educación ya es posible*. Valencia: Lítora Libros.

pequeñas también se vincula con el espacio que ocupan puesto que generalmente los espacios en los que se desarrolla la acción educativa no son escuelas diseñadas ad hoc sino que se trata de espacios que se han habilitado para la enseñanza, con una función originaria diferente: granjas, casas... espacios diversos en suma, que ofrecen posibilidades diferentes al entorno escolar.

La segunda característica es la referida a la convivencia inter edades. En el caso de las propuestas de educación alternativa no es una necesidad fruto de la ubicación en lugares con pocos alumnos –como es el caso de las escuelas unitarias en el marco de la educación formal–, sino la apuesta por un enriquecimiento a través de la convivencia, la interrelación y las experiencias entre niños y niñas de diversas edades.

Esta convivencia inter edades les permite aprender competencias útiles para la vida en sociedad cómo: el cuidado de los más pequeños, el respeto por el otro. Los grupos tienen un carácter heterogéneo no sólo atendiendo al factor edad sino también a las experiencias personales que cada alumno lleva al aula considerada espacio de aprendizaje, espacio experiencial, donde el alumno desarrolla toda su potencialidad y a su vez ve respetada su individualidad. En estos enfoques el juego es otro aspecto relevante que se considera el trabajo del niño y es a través de él como comprende el entorno y se comprende a sí mismo evitando el aprendizaje memorístico y promovándose la experimentación pasando de lo concreto a lo abstracto. Así mismo se fomenta la cooperación, el trabajo en equipo, valorándose la diversidad en el aula como aprendizaje de convivencia, permitiendo interiorizar las normas, al entender su sentido. En cuanto a la evaluación, en estas propuestas esta se basa en la observación de los progresos del niño y no tanto en la superación de pruebas.

La tercera característica de estas propuestas –característica de especial interés– es lo que se denomina el tiempo de la oportunidad entendido como el momento adecuado para el alumno, el respeto a su propio desarrollo, frente al tiempo académico que impera en la educación formal.

La cuarta característica es el aprendizaje orgánico, referido a la atención, al respeto de la trayectoria individual de cada alumno, trayectoria individual que se relaciona con sus recursos personales, con sus experiencias, con su comprensión del mundo; lo que permite y fomenta en palabras de Contreras (2010)¹⁸, la implicación personal con la experiencia, el saber y el aprender. Se incide en que la educación no es incorporar una cultura, sino incorporarse a una cultura estableciendo una relación entre lo personal singular con el mundo social natural y cultural. Otro aspecto dentro de este aprendizaje orgánico es que no se ciñe solo a los aspectos cognitivos sino que contempla otros aspectos que en la actualidad bien podrían relacionarse con la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner.

El quinto rasgo definitorio que caracteriza este tipo de escuelas sería la libertad y responsabilidad, ya que cada alumno tiene que –en ese ambiente de libertad– responsabilizarse de sus actuaciones en un marco de convivencia, de respeto sobre todo ante sí mismo. En este contexto cobra vital importancia la toma de decisiones y la resolución de conflictos en aras a llegar al consenso.

La sexta nota que caracteriza estas escuelas es el respeto profundo por la infancia y la juventud. Los intereses del alumno y sus recursos son tenidos constantemente en cuenta, se respetan y se contribuye al desarrollo de su potencialidad, creando un espacio educativo abierto a la necesidad y a las circunstancias de los alumnos.

Por último la séptima característica que se señala es el hecho de que estos espacios educativos ofrecen una oportunidad a las familias para repensar la educación que quieren ofrecer a sus hijos. Reconsiderando su propio papel como padres e incluso como ciudadanos en su forma de establecer relaciones con los diversos aspectos de la sociedad en su conjunto.

18 CONTRERAS, J. (2010) *Otras escuelas otra educación, otra forma de pensar en el currículum*. En G.S. (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Ediciones Morata

García (2017)¹⁹ reseña que estas pedagogías presentan un hilo conductor, unos planteamientos coincidentes, ya que parten de la concepción del niño como protagonista de sus aprendizajes. Aprendizajes que se producen en un entorno donde sus intereses, motivaciones y ritmos son respetados, aprendizajes que toman como punto de partida, motivaciones y ritmos son respetados, aprendizajes que toman como punto de partida los intereses y motivaciones del niño.

El objetivo es una educación integral por lo que la creatividad no se coarta. Se valora la participación y el pensamiento crítico, por ello se fomenta la expresión respetuosa de ideas, el diálogo y la toma de decisiones. En estos proyectos el entorno deseable para su desarrollo es el medio natural como fuente de conocimiento, pero también el medio social ya que se plantean como proyectos que participan en el contexto cercano y así mismo fomentan que el contexto (familias, barrio... agentes sociales en suma) participen en el proyecto. Como última característica señalar lo que García denomina nostalgia de futuro: la concepción de la educación como el medio para construir un mundo mejor (García 2017 p. 33)²⁰.

Si bien es cierto que pedagogía alternativa y metodología alternativa no es lo mismo ya que la primera ofrece un corpus mucho más amplio y fundamentado; en la práctica, existe cierta convergencia ya que la metodología es un elemento diferenciador de cada pedagogía. Coexisten variedad de metodologías que se fundamentan en lo que se ha dado en denominar pedagogías activas al no adscribirse a una línea pedagógica marcada por un autor concreto sino más bien por varios que confluyen en una idea de educación basada en las características antes descritas.

Dentro de este marco teórico abordamos cada una de estas pedagogías consideradas alternativas tomando como referente la clasificación que de pedagogías alternativas presenta García en el portal Ludus y a las que hace referencia en García, A. (2017)²¹.

19 GARCÍA, A. (2017). *Otra Educación ya es posible*. Valencia: Lítora Libros.

20 *Ibíd.*

21 *Ibíd.*

4. PRINCIPALES CORRIENTES PEDAGÓGICAS ALTERNATIVAS

4.1. Amara Berri

Las escuelas Amara Berri tienen su origen en España concretamente en el País Vasco en la década de los setenta, bajo el precepto: la globalización como proceso vital dentro de un sistema abierto (Anaut, L. 2004)²². Las concepciones pedagógicas de Loli Anaut –ideóloga y directora pedagógica desde 1979 hasta 1999–, giran en torno a una serie de ideas clave como la consideración de que la escuela no educa para la sociedad ni para el día de mañana, sino que la escuela en sí misma es sociedad y el alumnado de cualquier edad tiene vida plena. Así mismo Anaut a la hora de conceptualizar Amara Berri lo define no como método, sino “un sistema de trabajo; un sistema interdisciplinar, conceptual, organizativo, de planificación, de reflexión, de análisis y toma de decisiones”²³.

Amara Berri cuenta con respaldo institucional, ya que desde 1990 El Gobierno Vasco lo considera Centro de Innovación Educativa del Departamento de Educación, reconociéndole las funciones de investigación, renovación pedagógica y formación del profesorado. Las señas de identidad se centran en la concepción diferencial del alumnado considerado en su globalidad, con sus propios intereses y motivaciones, esquemas conceptuales y emocionales determinados y su propio potencial individual (Anaut, L., 2004, p. 24)²⁴. En cuanto a los principios metodológicos que sustentan Amara Berri se destaca: Individualización entendida como respeto al ritmo individual del alumnado, socialización, actividad, creatividad, libertad, globalización y normalización. (Anaut, L. 2004, p. 27)²⁵.

22 ANAUT, L. (2004) Sobre el sistema Amara Berri. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

23 Amara Berri (s.f.) Disponible en <http://amaraberri.org/topics/elcolegio/historia/>

24 ANAUT, L. (2004) Sobre el sistema Amara Berri. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco p. 24.

25 *Ibid.* p. 27.

Una de las ideas que se recogen en las características metodológicas y que enlazan con los planteamientos comunes a las pedagogías alternativas es el abordar el juego en la esencia de los contextos, porque responde a los intereses del alumnado. Así mismo, la diferencia es considerada como cualidad y no como factor discriminante considerando también la atención al alumnado con necesidades educativas especiales; además, y en esto vuelve a coincidir con los planteamientos apuntados por Contreras (2010)²⁶, se plantean los grupos con alumnado de diferentes edades.

4.2. Escuelas Bosque o escuelas infantiles al aire libre

El origen de esta alternativa a la educación tradicional la encontramos en Dinamarca en la década de los cincuenta bajo la denominación de Udeskoler. La ideóloga es de nuevo una mujer Ella Flatau. La implantación y difusión de estos proyectos ha seguido la siguiente evolución cronológica y geográfica que partiendo de Europa se ha extendido hacia América y Asia. En Europa en 1957 Goesta Frohm en Suecia desarrolla un proyecto similar denominado Skogsmulle, el bosque de Mulle siendo Mulle un personaje ficticio, una marioneta, referente del centro; posteriormente en 1985 cambia la denominación de Skogsmulle a I Ur och Skur, Escuelas Lluvia o Sol. En 1968 se introducen en Alemania bajo la denominación de Waldkindergarten o Forest Kindergarten.

En los años ochenta se implementan en Noruega las Naturborgehage o friluftsbarnhage; una década más tarde en 1994 llegan a Reino Unido concretamente al Bridgwater College en Somerset bajo la denominación de Forest School Nurseries; y ya en el siglo XXI estos proyectos siguen estableciéndose tanto en países de Europa del este en República Checa en 2008 Lesnich materska skola, como países de la Europa mediterránea. En España este tipo de iniciativas comienzan a aparecer tímidamente en 2011 a través de las Escuelas al aire

26 CONTRERAS, J. (2010) *Otras escuelas otra educación, otra forma de pensar en el currículum*. En G.S. (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Ediciones Morata

libre y más adelante con la denominación de Escuelas Bosque y en 2013 en Italia la Scuola/Asilo nel bosco.

En América su aparición es más temprana así en Estados Unidos en 1927 aparecen los primeros proyectos siendo su precursor: H. L. Russell, en el Estado de Wisconsin. En la actualidad las Escuelas Bosque se encuentran ampliamente difundidas siendo el referente Richard Louv y el Movimiento Children & Nature Network. Este autor introduce un concepto novedoso: Trastorno por Déficit de Naturaleza refiriéndose a los problemas que genera el hecho de no estar en contacto con la naturaleza (Louv, R. 2005)²⁷. En 2007 Canadá introdujo las Escuelas Bosque dentro de su sistema educativo.

Las Escuelas Bosque también se han extendido a otros puntos del planeta en 2008 en Bali. Se inauguró Green School. En este caso se trata de playa escuela que sigue los planteamientos de los bosques escuela que a continuación de desarrollan.

Los planteamientos pedagógicos que ofrecen las Escuelas Bosque se vinculan a las siguientes ideas: en la naturaleza todo el día, todo el año, sin aulas, sin instalaciones, ni libros, ni juguetes; el juego es libre y espontáneo; el ritmo y las necesidades lo marcan los niños; se basan en un trato respetuoso. Su planteamiento se recoge de forma sintética en la frase: “Tierra, agua, piedras y ramas son los principales recursos pedagógicos, y la curiosidad y fantasía de los niños son el motor del aprendizaje”²⁸.

Resulta de interés reseñar investigaciones realizadas que avalan los beneficios de esta propuesta pedagógica, especial atención merece la investigación alemana llevada a cabo por Peter Häfner en 2002²⁹, como parte de su tesis doctoral defendida en la Universidad de Heidelberg. La investigación de Häfner consistió en comparar el rendimiento de los alumnos del primer curso de primaria que habían

27 LOUV, R. (2005). *The last child in the woods. Saving Our Children From Nature– Deficit Disorder*. Londres, Algoquim Books.

28 BOGGIO, L. (18 de marzo de 2016) Así son las escuelas que también nos gustaría encontrar en España. Disponible en <http://familiasenruta.com/fnr-crianza/educación/escuelas-bosque-espana/>

29 HÄFNER, P. (2003) Jardines de infancia naturales y forestales en Alemania: una alternativa al jardín de infancia regular en la educación preescolar.

asistido a escuelas en el seno de la educación formal –escuelas infantiles convencionales– con el rendimiento de niños y niñas que habían asistido a Escuelas Bosque. Se envió un cuestionario a un total de cincuenta escuelas cuyos resultados se reflejan en el gráfico 1.

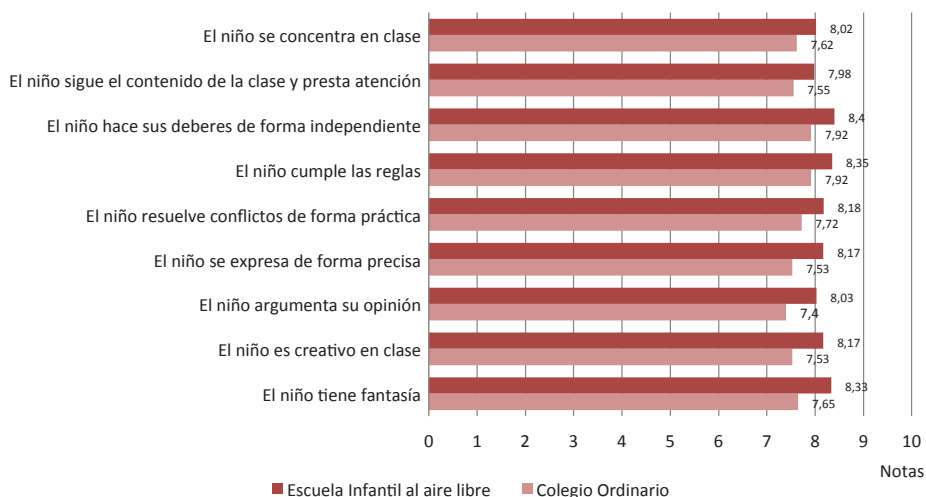


Gráfico 1. *Competencias adquiridas por alumnado de primaria según su escolarización en infantil.*

Fuente: Elaborado por Bruchner tomado de Häfner, 2002³⁰.

Los resultados obtenidos pusieron de manifiesto como los alumnos que provenían de las Escuelas Bosque destacaban en diversos aspectos como: habilidad física, creatividad, comportamiento social tareas cognitivas. “Analizando las diferencias entre alumnos que habían estado escolarizados en una escuela infantil ordinaria y otros que estudiaron en una escuela infantil al aire libre. (...) se observó que los alumnos que llegan a primaria desde una escuela infantil al aire libre prestan más atención, hacen sus deberes de manera más independiente, respetan mejor las normas, resuelven los conflictos de forma más pacífica, se expresan de forma más precisa, argumentan

30 BRUNCHER, P. (2012). Escuelas infantiles al aire libre. *Cuadernos de pedagogía*, 420, pp. 26-29.

mejor su opinión, son más creativos en clase y tienen más fantasía.” (Häfner 2002 citado por Bruchner, 2012)³¹.

En el gráfico pueden observarse claramente no solo los mejores resultados en todos los ítems, sino aquellos aspectos en los que alcanzan diferencias más significativas –de más de medio punto– y que se relacionan con: la argumentación, expresión, la creatividad y la imaginación. Destacar así mismo que la mayor puntuación la obtienen en el ítem referido a la realización de deberes de forma independiente. La misma fuente señala que “las evaluaciones realizadas en varios países exponen que las escuelas al aire libre fomentan la concentración, la reducción del estrés, el comportamiento social, la resistencia contra enfermedades, la motricidad, la creatividad y la relación con la naturaleza”³².

Investigaciones realizadas por Roland Gorges apuntan en este sentido “los niños que habían asistido a Escuelas Bosque estaban por encima del promedio en todas las áreas que se analizaron, tanto de conocimientos como de capacidades de comprensión, razonamiento, creatividad, motivación y concentración”³³.

Al margen de las investigaciones anteriormente citadas se concluye que esta propuesta contribuye al desarrollo del equilibrio, agilidad, habilidad manual, coordinación física, sensibilidad táctil y percepción de profundidad. Así mismo se recoge como los niños que han participado en estas escuelas presentan una mayor capacidad para evitar lesiones, golpes en caídas, cortes o quemaduras usando herramientas. Tienen menos estrés, soportan mejor situaciones adversas, y tienen mayor capacidad de atención³⁴.

A la vista de lo expuesto parece ser que esta propuesta tiene un valor pedagógico a considerar, de hecho en España, la Fundación Félix Rodríguez de la Fuente junto con Interprende impulsaron “Bosquescuela” para implantar el modelo educativo. El Ayuntamiento de Collado Mediano en 2012 mostró interés en que uno de sus grupos

31 *Ibíd.*

32 *Ibíd.*

33 BRUNCHER, P. (2012). Escuelas infantiles al aire libre. *Cuadernos de pedagogía*, 420, pp. 26-29.

34 *Ibíd.*

pilotos pusiera en marcha en su municipio la iniciativa que se vió materializada en la escuela “Saltamontes” cuyo origen está en la búsqueda de una educación “respetuosa y afectuosa, aprovechando el entorno natural” y donde el juego libre es la herramienta de aprendizaje. Aún así siendo rigurosos hemos de hacer especial mención a la primera Escuela Bosque homologada, adaptando el modelo educativo bosque-escuela al sistema educativo español con la finalidad de ser una alternativa pedagógica viable en España inaugurada en Cerceda en 2015 que destaca entre sus planteamientos que: “Lo innovador del modelo es que la naturaleza es el aula y el currículum se desarrolla en el bosque, campo o playa”³⁵.

La metodología del centro está basada en cuatro pilares fundamentales: juego libre, clases, entorno natural y diálogo.

Se incide en el hecho de que el niño es el protagonista de su desarrollo así como el planteamiento de que este modelo pedagógico influye favorablemente en el desarrollo de la autoestima del niño y que se trata de un modelo orientado a la sostenibilidad ya que los niños aprenden a través de la naturaleza³⁶.

4.3. Comunidades de aprendizaje

Al igual que Amara Berri esta propuesta pedagógica se origina en España en los años setenta. El inicio de esta corriente se produjo según Sánchez-Aroca (1999)³⁷ en Cataluña en la Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí situada en un barrio obrero de Barcelona con una doble misión: superar el fracaso escolar y mejorar la convivencia. Ante el éxito de la propuesta, la Universidad de Barcelona, a través del Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades elaboró el modelo de comunidades de aprendizaje para desarrollar esa perspectiva de éxito edu-

35 BOGGIO, L. (18 de marzo de 2016) Así son las escuelas que también nos gustaría encontrar en España. Disponible en <http://familiasenruta.com/fnr-crianza/educación/escuelas-bosque-espana/>

36 Bosque escuela. Learning in nature (s.f.). n/a Disponible en <https://bosquescuola.com/>

37 SÁNCHEZ-AROCA, M. 1999 La Verneda-Sant Martí: a school where dare do dream, *Harvard Educational Review*, vol. 69, n. 3, pp. 320-335. Cambridge: Harvard University.

cativo en educación infantil, primaria y secundaria. Posteriormente ante el desarrollo de distintos grupos de trabajo, se implementó en el País Vasco en el marco de la enseñanza reglada en la década de los noventa.

El modelo Comunidades de Aprendizaje se ha difundido desde entonces en España e Hispanoamérica fundamentalmente Brasil y Chile, su desarrollo en Hispanoamérica se vio propiciado por el hecho de que su impulsor en España, Ramón Flecha conocía personalmente a Paulo Freire y ambos mantenían una estrecha relación basada en sus inquietudes educativas. Flecha (1997)³⁸ sostiene que en educación es posible un enfoque igualitario para superar las desigualdades educativas y culturales, planteamiento que comparte con Freire. Así mismo se fundamenta en las ideas de la reflexología rusa ya que esta propuesta se apoya en la idea defendida por Vigotsky que sostiene que para promover el aprendizaje y el desarrollo es necesaria la acción transformadora del contexto (Vigotsky, 1979, p. 56)³⁹.

Podemos definir Comunidad de Aprendizaje como “un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una Sociedad de la Información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concentra en todos sus espacios incluida el aula” (Elboj, 2005, p. 74)⁴⁰.

Tal ha sido la efectividad de esta propuesta ante el fracaso escolar y la mejora de la convivencia multicultural, que el estudio de las Comunidades de aprendizaje se incluyó en el Sexto Programa Marco de Investigación de la Unión Europea como actuación de éxito para el fomento de la cohesión social en Europa a través de la educación (CREA, 2006-2011). Se ha considerado este modelo en

38 FLECHA, R. (1997). Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós.

39 VIGOTSKY, L. S. (1979) El desarrollo de los procesos psíquicos superiores. Barcelona: Edit. Crítica. p. 56.

40 ELBOJ, C., PUIGDELLIVOL, I., SOLER, M. y VALLS, R. (2002). Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación. Barcelona: Graó. p. 74.

el Proyecto INCLUD-ED⁴¹⁻⁴², desarrollado por la Comisión Europea cuyo objeto es precisamente identificar y analizar estrategias educativas que ayuden a superar las desigualdades y mejoren los resultados de aprendizaje. Algunas de esas estrategias son: la formación y participación de las familias en las decisiones, en la evaluación y en la educación, los grupos interactivos, y la apertura del centro a la comunidad. Estas consideraciones respaldan el modelo⁴³.

4.4. Pedagogía Montessori

El método Montessori junto con el método Waldorf es dentro del conjunto de las pedagogías alternativas el de mayor proyección y por ende de las más conocidas, García (2017)⁴⁴. Ambas tienen aspectos comunes: su amplia difusión y la formación específica en el método para su puesta en práctica. Además hay otro aspecto que las dota de cierto prestigio y es el hecho de contar con el reconocimiento y respaldo de la UNESCO⁴⁵. Otro dato que apoya el prestigio del Método Montessori y la filosofía que subyace al mismo lo que le dota de mayor calado es el hecho de que María Tecla Artemisia Montessori estuvo nominada tres veces al Premio Nobel de la Paz.

El origen en el primer cuarto del siglo XX de esta corriente pedagógica es Italia posteriormente es introducido en España concretamente en Cataluña bajo el impulso de Alexandre Galí. El reconocimiento de María Montessori como primera mujer médico italiana marca su método educativo de carácter empírico experimental, enmarcándose en la corriente de la pedagogía científica. El método

41 VALLS CAROL, R., PRADOS GALLARDO, M. D. M. y AGUILERA JIMÉNEZ, A. (2014). El proyecto INCLUD-ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Revista Investigación en la Escuela*, 82, pp. 31-43.

42 INCLUD-ED es el único proyecto integrado del Sexto Programa Marco de la Comisión Europea coordinado por un centro español que analiza los sistemas educativos de la Unión Europea.

43 Comunidades de Aprendizaje (s.f.) En Instituto Natura Disponible en: <https://www.comunidad deaprendizaje.com.es/base-cientifica>.

44 GARCÍA, A. (2017). *Otra Educación ya es posible*. Valencia: Lítora Libros.

45 UNESCO (2019) International Montessori Association Disponible en <https://es.unesco.org/node/264930>

Montessori se fundamenta en el aprendizaje del niño a través de la experimentación y manipulación concibiendo “la educadora como preparadora de alimento espiritual, la escuela como terreno o medio de cultivo y el niño como el sujeto de experimento” (Trilla, 2001, p. 70)⁴⁶.

Montessori considera al niño protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de un método basado en la libertad y el respeto al desarrollo del niño. Así Montessori en su obra *Ideas generales sobre el método*, apunta “la técnica de mi método siguiendo la guía de la naturaleza fisiológica y psíquica del desarrollo del niño, puede dividirse en tres partes: Educación motriz, Educación sensorial y lenguaje” (Montessori, 1994, p. 85)⁴⁷. Estas tres áreas fueron las áreas iniciales ya que posteriormente el método se amplió a cinco áreas que son las que en la actualidad se abordan en las escuelas Montessori: vida práctica, sensorial, matemática, lenguaje y cultural. Así mismo la autora señala, “Nuestra intervención (como educadores) es indirecta: estamos sólo para ofrecer a esa vida que que entra en el mundo por sí misma, los medios necesarios para su desarrollo y hecho esto debemos esperar y seguir este desarrollo con respeto (Montessori, 1994, p. 137)⁴⁸.

García (2017)⁴⁹ señala que la finalidad de esta pedagogía era ayudar a alcanzar al niño todo su potencial como ser humano y crecer como ser libre. Por lo tanto se trata de “tener en cuenta las necesidades del niño y satisfacerlas para que su vida pueda desenvolverse plenamente ese es el fundamento de la nueva educación” (Montessori, 1994 p. 35)⁵⁰.

46 TRILLA, J. (coord.). (2001). María Montessori. El Método de la pedagogía científica. *Monográfico El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graò

47 MONTESSORI, M. (1994) *Ideas generales sobre el método*. Manual práctico. Madrid: CEPE [Texto tomado de la edición de Montessori, M. (1928) *Ideas generales sobre el método*. Manual práctico. Madrid: *Revista de pedagogía*]

48 *Ibid.*

49 GARCÍA, A. (2017). *Otra Educación ya es posible*. Valencia: Lítora Libros.

50 MONTESSORI, M. (1994) *Ideas generales sobre el método*. Manual práctico. Madrid: CEPE [Texto tomado de la edición de Montessori, M. (1928) *Ideas generales sobre el método*. Manual práctico. Madrid: *Revista de pedagogía*].

La pedagogía Montessori tiene como nota definitoria el ofrecer una educación mediante la libertad, en un ambiente estructurado y con unos materiales cuidadosamente preparados ad hoc, algunos de ellos inspirados en los materiales de Itard y Seguin, y presentados de una manera prefijada. El método Montessori se concreta en un conjunto de materiales manipulativos y sensoriales, que cumplen a su vez una función auto-correctiva. De este modo, el niño se da cuenta de sus propios errores favoreciéndose el desarrollo de su autoconciencia y autoestima (Muñoz y Zaragoza, 2008)⁵¹, (García, 2017)⁵².

Otro concepto clave en el Método Montessori es la concepción de periodos sensibles. En este contexto el educador se concibe como guía y/o acompañante del niño en su propio proceso de aprendizaje, preparando el ambiente propicio que ofrezca un espacio lleno de materiales que generen su interés y curiosidad.

Señalar que el interés por esta pedagogía ha llevado a realizar estudios sobre el método, así Lillard, A., Else-quest, N. (2006) analizan investigaciones llevadas a cabo en este sentido y recogen conclusiones que desde la neurociencia y la psicología cognitiva ponen de manifiesto un mayor desarrollo de las habilidades sociales y académicas de los niños educados en un ambiente Montessori⁵³.

4.5. Pedagogía Waldorf

La corriente pedagógica Waldorf tiene su origen en Alemania en los años veinte del siglo XX. Rudolf Steiner doctor en filosofía por la Universidad de Rostock –la universidad más antigua del norte de Europa– fue el ideólogo de esta corriente pedagógica al igual que del movimiento antroposófico (lo que tiene su calado en la concepción educativa que plantea). El nombre de Waldorf es tomado de la fábrica Waldorf-Astoria en Stuttgart puesto que la escuela ofrecía educación a los hijos de los empleados de la citada fábrica. Barnes, H.

51 MUÑOZ, C., ZARAGOZA, C. (2008) *Didáctica de la Educación infantil. Servicios socioculturales y a la comunidad*. Barcelona: Altamar.

52 GARCÍA, A. (2017). *Otra Educación ya es posible*. Valencia: Lítora Libros.

53 LILLARD, A. Else-quest, N. (2006) Evaluating Montessori Education. *Science*. Vol. 313.

(1980)⁵⁴ señala que se trata de la primera escuela mixta integrando primaria y secundaria en Alemania dónde se dan cita niños y niñas de diversas clases sociales habilidades e intereses.

Para Steiner (1919)⁵⁵ el objeto de la educación es educar para la vida. Considera que los niños han de crecer en libertad y por lo tanto incide en el respeto a la individualidad del niño, así como en el conocimiento de su desarrollo.

En este desarrollo Steiner establece tres periodos, cada uno de estos periodos abarcan siete años: el primero de ellos entre el nacimiento y los siete años tiene como protagonista el juego libre donde los principios básicos para el niño son la imitación y el ejemplo. Para este autor el aprendizaje tiene un carácter empírico, basado en las experiencias, en los sentidos priorizándose las actividades de carácter práctico.

Entre los siete años y los catorce años los principios fundamentales son emulación y autoridad. Este periodo coincide con la escuela elemental y se enfatiza lo artístico e imaginativo. Uno de los aspectos diferenciadores frente a otras pedagogías es la importancia que se otorga a las emociones, los sentimientos, la fantasía; “de gran importancia para el cultivo del sentimiento de la vida del niño es que el niño desarrolla su relación con el mundo de una manera como la que se desarrolla cuando nos inclinamos hacia la fantasía” (Steiner 1991)⁵⁶. En esta etapa la enseñanza es más dirigida, abordando temas determinados por curso. A partir de los catorce años la educación se basa en el desarrollo del pensamiento abstracto, el razonamiento ético, el juicio crítico y la toma de responsabilidades sociales.

54 BARNES, H. (1980) An Introduction to Waldorf Education. Teachers College Record, v 81, n 3, pp. 323-336.

55 STEINER, R. (2018) El estudio del ser Humano como base de la pedagogía. (Erziehungskunst. Erster Teil. Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. Catorce conferencias pronunciadas en Stuttgart, Alemania, del 21 de agosto al 5 de setiembre de 1919 para los maestros de la primera Escuela Waldorf.) Barcelona: Editorial Pau de Damasc.

56 STEINER, R. (1991). La educación del niño desde el punto de vista de la antroposofía. Metodología de la enseñanza y las condiciones vitales de la educación. Madrid: Editorial Rudolf Steiner.

Se trata de una pedagogía no directiva –como la mayoría de las pedagogías que nos ocupan– por lo que el juego libre es la base de la actividad del niño y por ende de sus aprendizajes. El maestro, en este caso a diferencia de otras pedagogías como Montessori, no es un guía o un acompañante sino un modelo, una figura de referencia a imitar por el niño. El pensamiento de Steiner emerge de sus concepciones filosóficas acerca de la realidad, no podemos obviar que es el ideólogo de la corriente filosófica antroposofía y por lo tanto las escuelas Waldorf se apoyan en esa concepción. La finalidad de estas escuelas es proporcionar una educación que permita a los niños convertirse en seres humanos libres ayudándolos a encarnar su identidad espiritual en desarrollo.

Siguiendo a Clouder (2009)⁵⁷ en estas escuelas se presta especial atención a elementos como: el ambiente, la imitación, el juego libre como actividad principal, el ritmo individual de desarrollo y de aprendizaje, el papel del adulto como educador, los materiales, las actividades artísticas y artesanales, el contacto con la naturaleza y la interacción familia-escuela.

Una revisión realizada por Woods, P.; Ashley, M.; Woods, G. (2005)⁵⁸ puso de relieve buenos resultados en el desarrollo de las capacidades creativas y sociales de los alumnos Waldorf, apuntando a sí mismo diversas limitaciones, como la dimensión discreta de los estudios sobre las propias escuelas Waldorf que dificultan una comparación sistemáticamente cuantitativa.

4.6. Escuela Reggio Emilia

Al igual que Montessori las escuelas Reggio Emilia tienen su origen en Italia en el siglo XX. Su ideólogo Loris Magaluzzi con formación pedagógica como maestro inició el desarrollo de su propuesta

57 CLOUDER, C.; RAWSON, M. (2002). Educación Waldorf: ideas de Rudolf Steiner en la práctica. Madrid: Editorial Rudolf Steiner.

58 WOODS, P.; ASHLEY, M.; WOODS, G. (2005) “Steiner Schools in England”. University of West of England. Department for Education and Skills. Bristol: Research Report 645.

en los años cincuenta en la ciudad al norte de Italia que denomina a esta corriente pedagógica.

Si consideramos que el germen de esta propuesta se originó en el deseo de los padres (fundamentalmente madres) de la zona, por organizar una escuela para sus hijos tras la II Guerra Mundial se entenderá la base en la que se sustenta esta corriente: la concepción de una educación basada en el consenso y la participación de todos los miembros de la comunidad. Lo que se traduce en un proyecto educativo abierto a la comunidad, a la realidad, al entorno natural y social.

Edwards, Gardini y Forman (2001) señalan que la pedagogía Reggio Emilia toma en consideración muy diversas fuentes pedagógicas vinculadas a la Escuela Nueva y a los movimientos de renovación pedagógica en Italia, ideas de Rousseau, Locke, Pestalozzi, Froebel, Dewey, Decroly, Gramsci, Freinet, también a estudiosos del aprendizaje y del desarrollo: Erikson, Piaget, Vygostsky, Bruner, entre otros. Autores cuya obra, experiencia, ideas... cincelan el corpus de las escuelas Reggio Emilia.

Desde el punto de vista pedagógico hay dos cuestiones fundamentales tal y como señala Edwards (1993): la escucha y la relación. La relación entendida como dimensión social, permite que las capacidades y potencialidades del niño se desarrollen; pero además se establece una relación entre el alumno y el maestro en la que se posibilita el aprendizaje mutuo.

Otro aspecto definitorio es la importancia que se le otorga a la participación de las familias en la educación de sus hijos, este aspecto coincide con el enfoque mayoritario de las pedagogías alternativas. Un aspecto clave en estas escuelas es documentar la evolución de los aprendizajes de los niños, lo que ofrece una mayor riqueza que la evaluación mera.

En cuanto a la forma de trabajo, el trabajo en equipo y por proyectos resultan básicos para el desarrollo de esta concepción educativa.

4.7. Educación libre/viva. Escuelas Democráticas

Al conceptualizar esta tipología de pedagogía alternativa hemos de considerar que bajo esta acepción se aglutinan propuestas diversas aunque la justificación de su presencia en el panorama educativo es muy similar y que podría describirse como la preocupación, el interés, la búsqueda, de padres y madres de un modelo educativo para sus hijos alternativo al modelo escolar tradicional (y en ocasiones también social) que no les convence, con la finalidad de que sus hijos crezcan sanos y felices. Si las propuestas son diversas también lo son los enfoques de los que parten. Los autores más recurrentes en estas propuestas educativas son: Rebeca Wild (formada en el método Montessori) de origen germano y su marido Mauricio Wild que en 1977 pusieron en práctica sus ideas pedagógicas en el Centro Educativo Pestalozzi “Pesta” en Ecuador y en 2005 tras una andadura de veintiocho años desarrollaron un nuevo proyecto educativo El león dormido⁵⁹.

Otra de las experiencias inspiradoras de los proyectos que se aglutinan en España bajo la denominación escuela libre/viva siguen la experiencia de Summerhill⁶⁰, en otros casos elaboran una propuesta educativa que ofertan aunando diversas corrientes: Waldorf, Reggio Emilia, etc.

Bajo esa diversidad las ideas subyacentes son: un enfoque no directivo, un entorno de respeto y aceptación de confianza en las posibilidades del niño como protagonista de su aprendizaje siendo el adulto un acompañante, un proveedor de las condiciones para que el aprendizaje se produzca y el niño se desarrolle. En ocasiones son educadores, pero en la mayoría de los casos son las propias familias las que asumen esa labor educativa. La libertad responsable y respetuosa es otra de las notas definitorias de estos proyectos, así como los grupos heterogéneos en edades, capacidades y nivel de desarrollo.

59 LÓPEZ, M. (2010) El león dormido: un lugar en la mitad del mundo. Disponible en <https://familiasenruta.com/fnr-crianza/crianza-viajera/una-experiencia-en-el-cepa-del-leon-dormido-de-ecuador/>

60 NEILL, Z. (s.f.) A, S.Neill's Sumerhill (s.f.). <http://www.summerhillschool.co.uk>

Por último señalar el funcionamiento democrático en este tipo de proyectos ya que la toma de decisiones se da entre todos los miembros de la comunidad. García (2017)⁶¹ incluye en un mismo capítulo las Escuelas Libres y la Educación Democrática aunque el portal Ludus en el que baso mi estudio las distingue. Distinción dada por el peso específico que la toma de decisiones tiene en esos proyectos y porque esos proyectos se inscriben así mismo en esa acepción siendo las características educativas las anteriormente apuntadas.

5. INVESTIGACIÓN SOBRE PROYECTOS EN PEDAGOGÍAS ALTERNATIVAS

5.1. Diseño y muestra

Con el objetivo de ofrecer una visión del panorama nacional de los proyectos de pedagogías alternativas que se desarrollan en España, se realiza un estudio de los proyectos en los últimos cinco años (2013-2018) –ya que es en 2013 cuando comienza el registro y difusión de este tipo de proyectos– para evidenciar la evolución de los mismos y por ende su demanda o no por parte de los progenitores que buscan ofertas de educación alternativa. Para ello se ha utilizado metodología empírico analítica, de carácter descriptivo. La muestra son todos los proyectos incluidos en el único directorio de pedagogías alternativas existente en España el portal Ludus; siendo en la actualidad el referente fundamental de la oferta educativa alternativa en nuestro país García, A. (2017).

El estudio se ha realizado por comunidades autónomas de forma que se ofrecen datos no sólo de su **distribución geográfica** sino datos sobre los **tipos de pedagogía** presentes en cada comunidad lo que permite conocer si la oferta educativa alternativa en general o un tipo de pedagogía en particular son una opción en cualquier comunidad de la geografía española.

Otra variable considerada en el diseño ha sido la **etapa educativa** a la que se dirige cada oferta educativa en pedagogía alternativa: eta-

61 GARCÍA, A (2017) Otra Educación ya es posible. Valencia: Lítora Libros.

pa de infantil, primaria, secundaria o bachillerato; con la finalidad de observar si este tipo de oferta abarca toda la escolaridad o solo una parte de ella, teniendo los alumnos que asisten a este tipo de iniciativas que incorporarse en algún momento a la escuela ordinaria. En el caso de la etapa de infantil se realiza un estudio más pormenorizado por ciclos –primer ciclo que abarca el periodo comprendido entre el nacimiento y los tres años, y el segundo ciclo que comprende el periodo entre los tres y los seis años-; ya que es en esta etapa educativa en la que se desarrollan la gran mayoría de los proyectos.

Así mismo se ha analizado la variable tipo de **titularidad** de los proyectos en términos de carácter público o privado lo que arroja datos de interés a señalar en el análisis y discusión de datos.

5.2. Resultados

Los datos manejados fruto de la presente investigación señalan en lo relativo a la **distribución geográfica** la Comunidad de Madrid como la primera en número de proyectos con un total de 197 lo que representa el 23,82 % de la oferta nacional. En segundo lugar encontramos la Comunidad autónoma de Cataluña con un total de 194 proyectos que representan el 23,46%. En tercer lugar Andalucía con 128 proyectos representa el 15,48% de los proyectos en el territorio nacional. Estas tres comunidades suponen más del 50% de la oferta total (tabla 1 y gráfico 2).

Panorama actual de las pedagogías alternativas en España

Tabla 1. *Distribución de Pedagogías por Comunidades Autónomas en España*

	Libre/Viva	Montessori	Waldorf	Reggio Emilia	Amara Berri	E. Democrática	Escuela Bosque	C. de Aprendizaje	Otras	Total	% Total
1 Andalucía	30	20	8	2	0	0	0	52	16	128	15,48%
2 Aragón	8	0	2	1	0	0	0	0	6	17	2,06%
3 Canarias	12	6	6	0	1	1	0	2	5	33	3,99%
4 Cantabria	0	2	0	1	1	0	0	0	5	9	1,09%
5 C..La Mancha	11	6	4	0	0	0	0	0	2	23	2,78%
6 Castilla y León	11	3	2	1	0	0	0	1	6	24	2,90%
7 Cataluña	81	19	15	3	1	0	3	6	66	194	23,46%
8 C. de Madrid	73	30	15	2	0	2	6	1	68	197	23,82%
9 C. Foral de Navarra	4	1	2	12	0	0	0	0	5	24	2,90%
10 C. Valenciana	30	6	9	0	0	1	2	1	13	62	7,50%
11 Extremadura	5	2	0	0	0	0	0	2	1	10	1,21%
12 Galicia	7	3	1	1	0	0	2	0	10	24	2,90%
13 Islas Baleares	7	2	2	0	0	0	1	0	4	16	1,93%
14 La Rioja	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,12%
15 País Vasco	6	5	2	0	17	0	0	0	6	36	4,35%
16 Asturias	4	0	0	0	0	0	0	0	7	11	1,33%
17 Murcia	9	2	1	0	0	0	0	0	6	18	2,18%
Totales	299	07	69	23	20	4	14	65	26	827	100,00%

Fuente: Ludus 827

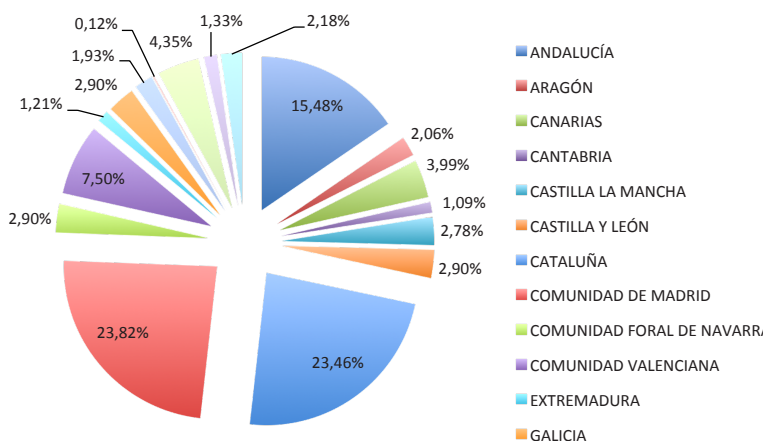


Gráfico 2. *Porcentaje de pedagogías alternativas por Comunidades Autónomas en España*

En cuanto al **tipo de pedagogía**, los datos obtenidos ponen de manifiesto que es la educación libre/viva la que se sitúa en primer lugar englobando el mayor número de proyectos concretamente 299, que representan el 36,15 % de la oferta total en el global nacional. El grupo otras pedagogías con 226 proyectos, suponen el 27,33% del total de los proyectos que como pedagogía alternativa se desarrollan en España. Tal y como hemos indicado ese grupo aglutina diversas iniciativas que no se adscriben a una línea pedagógica claramente definida, pero que sí se definen como alternativas a la educación tradicional; se trata en su gran mayoría de grupos de crianza y madres de día. En tercer lugar se sitúan los proyectos Montessori con 107 iniciativas en términos absolutos lo que representa un 12,94 % del total; en cuarto lugar se sitúan las escuelas Waldorf con 69 proyectos representando un 8,34 %, seguidas muy de cerca de las comunidades de aprendizaje con 65 proyectos que se traducen en un 7,86%, a continuación se sitúan las escuelas Reggio Emilia con 23 proyectos lo que supone un 2,78% , las propuestas Amara Berri con 20 proyectos constituyen un 2,42% de la oferta, situándose en octavo lugar las Escuelas bosque con 14 proyectos que representan un 1,69%. Finalmente los proyectos de Educación democrática suponen una tasa inferior al 1% concretamente 0,48% con 4 proyectos (tabla 1 y gráfico 3).

Panorama actual de las pedagogías alternativas en España

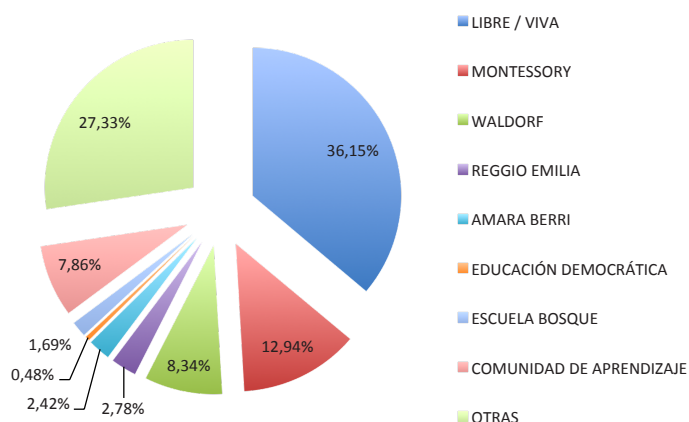


Gráfico 3. Distribución porcentual del tipo de pedagogía en España

Al abordar la variable **nivel educativo** los datos ofrecen los siguientes resultados la oferta se circunscribe mayoritariamente en la etapa de Educación infantil 410 proyectos ofrecen atención educativa al primer ciclo representando el 32,49% de la oferta y 576 al segundo ciclo de esta etapa, lo que representa un 46,64 % de la totalidad frente a 158 en primaria, lo que constituye el 12,52%; 94 en secundaria que supone un 7,45% y 24 en Bachillerato que en términos relativos es el 1,90% de la oferta total (tabla 2 y gráfico 4).

Únicamente cinco comunidades autónomas españolas ofrecen itinerarios educativos desde infantil hasta bachillerato: Andalucía, Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana y Extremadura.

Todas las comunidades a excepción de la Comunidad Autónoma de La Rioja ofertan el primer ciclo de infantil y primaria. En cuanto al ciclo de secundaria un total de seis comunidades autónomas no ofrecen oferta educativa inscrita en las pedagogías alternativas: Aragón, Castilla-La Mancha, Comunidad Foral de Navarra, La Rioja, Asturias y Murcia. Finalmente encontramos que únicamente cinco comunidades ofrecen este tipo de educación en Bachillerato: Andalucía, Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana y Extremadura. En términos relativos puede verse la distribución porcentual (gráfico 4).

Tabla 2. *Pedagogías por etapa educativa por Comunidades Autónomas en España*

	Infantil		Primaria	Secundaria	Bachillerato
	1er ciclo	2º ciclo			
1 Andalucía	45	97	54	27	4
2 Aragón	10	12	4	0	0
3 Canarias	13	23	3	4	0
4 Cantabria	4	7	3	1	0
5 C. La Mancha	11	15	1	0	0
6 Castilla y León	17	19	4	1	0
7 Cataluña	83	136	21	26	7
8 C. de Madrid	134	121	24	15	9
9 C. Foral de Navarra	15	8	1	0	0
10 C. Valenciana	30	47	10	10	3
11 Extremadura	7	10	2	2	1
12 Galicia	9	21	3	3	0
13 Islas Baleares	8	14	4	1	0
14 La Rioja	0	1	0	0	0
15 País Vasco	12	30	20	4	0
16 Asturias	6	6	3	0	0
17 Murcia	6	9	1	0	0
Totales	410	576	158	94	24

Fuente: *Ludus 827*

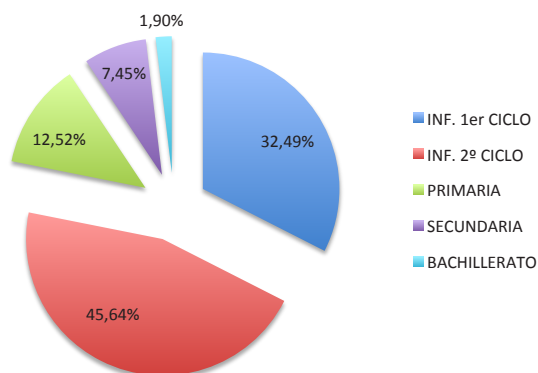


Gráfico 4. *Distribución porcentual de proyectos de pedagogías alternativas por etapa educativa en España*

En cuanto a la **titularidad** de los proyectos a nivel nacional hemos encontrado dificultades en la búsqueda de este dato ya que muchos centros no informan claramente sobre su titularidad como resultado de los datos obtenidos encontramos que el 81,23% de los centros detentan titularidad privada y el 18,77% pública (tabla 3).

Tabla 3. *Titularidad de los centros por Comunidades Autónomas en España.*

		Privada	Pública	% Privada	% Pública	% Total
1	Andalucía	90	33	11,11%	4,07%	15,19%
2	Aragón	5	3	0,62%	0,37%	0,99%
3	Canarias	31	2	3,83%	0,25%	4,07%
4	Cantabria	5	4	0,62%	0,49%	1,11%
5	C. La Mancha	23	0	2,84%	0,00%	2,84%
6	Castilla y León	20	1	2,47%	0,12%	2,59%
7	Cataluña	141	51	17,41%	6,30%	23,70%
8	C. de Madrid	184	13	22,72%	1,60%	24,32%
9	C. Foral de Navarra	10	14	1,23%	1,73%	2,96%
10	C. Valenciana	57	5	7,04%	0,62%	7,65%
11	Extremadura	10	0	1,23%	0,00%	1,23%
12	Galicia	24	2	2,96%	0,25%	3,21%
13	Islas Baleares	12	4	1,48%	0,49%	1,98%
14	La Rioja	1	0	0,12%	0,00%	0,12%
15	País Vasco	18	18	2,22%	2,22%	4,44%
16	Asturias	10	1	1,23%	0,12%	1,36%
17	Murcia	17	1	2,10%	0,12%	2,22%
	Totales	658	152	81,23%	18,77%	100,00%

Fuente: *Ludus 827*

6. CONCLUSIONES

Los planteamientos que se engloban bajo el término de pedagogías alternativas son muy diversos algunos se delimitan dentro de una fuerte fundamentación pedagógica de carácter teórico y empírico con reconocimiento y difusión entre la comunidad educativa y en otras ocasiones las propuestas están poco definidas lo que supone una dificultad en el abordaje de este tipo de estudios.

La cuestión sobre la progresión de la implantación y difusión de proyectos en los últimos cinco años ha sido puesta de manifiesto a través de datos cuantitativos de forma positiva corroborando lo apuntado por los autores reseñados en el presente estudio.

En cuanto a la cuestión de la etapa educativa a la que se dirigen estos proyectos se ha realizado un estudio pormenorizado provincia a provincia que en términos globales en la totalidad del territorio Español han concluido cómo la mayor oferta educativa se concentra en el segundo ciclo de la etapa de educación infantil.

Por otra parte se apuntaba como objetivo establecer una descripción del panorama nacional de los proyectos que en la actualidad se desarrollan analizando su distribución geográfica, el ciclo educativo al que se dirigen estas propuestas y su titularidad.

En este sentido destacar que estos proyectos no sólo se circunscriben al ámbito privado sino también al público este dato de proliferación en el ámbito público ha sido un resultado inesperado lo que establece un cambio de mentalidad ya que la población en general considera que las pedagogías alternativas se circunscriben a iniciativas privadas ya que en gran parte los proyectos parten de iniciativa privada y en origen al ser considerados al margen de la escolaridad tradicional fueron vistos con cierta suspicacia lo que contribuyó a que se conformaran al margen, envolviéndose en algunos casos de cierto secretismo. Afortunadamente esto está cambiando y portales como Ludus, la Asociación para la Libre Educación (ALE), la Asociación Otra Escuela es Posible o la Red de Apoyo Mutuo de Alternativas Educativas (RAMAE) contribuyen a su difusión y transparencia.

Este estudio sugiere líneas prospectivas de investigación y abre las puertas a indagar en el conocimiento real por parte de los pro-

genitores de este tipo de oferta educativa pudiendo así incrementar el número de opciones al elegir libremente el tipo de educación que quieren que sus hijos reciban dentro de esa libertad que nuestra Constitución recoge.

Otra posible línea de investigación podría situarse en investigar las motivaciones para optar por este tipo de educación por parte de las familias.

En el mismo sentido queda abierta otra línea de estudio posible: la influencia de las variables estudiadas –distribución geográfica, etapa educativa en la que se inscriben, y titularidad– como posibles condicionantes en la toma de decisiones por parte de los progenitores para optar por un tipo de educación alternativa u otro.

Por último y de forma expresa apuntar la necesidad de formar al profesorado en el conocimiento de estas pedagogías incluyéndolas de forma más exhaustiva en los planes de estudio ya que desde un punto de vista metodológico ofrecen oportunidades de enriquecimiento a la escuela, a los alumnos, al sistema escolar y por ende a la sociedad en su conjunto.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO GIL, A. La situación de la educación infantil en el estado español. *Revista de investigación e innovación educativa*, 2011, nº 429, pp. 13-28.
- ANAUT, L. *Sobre el sistema Amara Berri*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. 2004.
- BARNES, H. An Introduction to Waldorf Education. *Teachers College Record*, 1980, nº 81(3), pp. 323-336.
- BOGGIO, L. Así son las escuelas bosque que también nos gustaría encontrar en España. 2016. <http://familiasenruta.com/fnr-crianza/educacion/escuelas-bosque-espana/>
- BRUNCHER, P. Escuelas infantiles al aire libre. *Cuadernos de pedagogía*, 2012 nº 420, p. 26-29
- CARBONELL, J. *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro, 2015.
- CARPINTERO, H. *Psicología contemporánea: teoría y métodos cuantitativos para el estudio de su literatura científica*. Valencia: Alfaplús, 1981
- CLOUDER, C.; RAWSON, M. . Educación Waldorf: ideas de Rudolf Steiner en la práctica. Madrid: Editorial Rudolf Steiner, 2002.
- Comunidades de Aprendizaje (s. f.) En Instituto Natura: <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/base-cientifica>

- Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, de 29 de diciembre de 1978, nº 311, pp. 29313 a 29424.
- CONTRERAS, J. *Otras escuelas otra educación, otra forma de pensar en el currículum*. En *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* Madrid: Ediciones Morata, 2010, p. 548-566.
- ELBOJ, C., PUIGDELLIVOL, I., SOLER, M. Y VALLS, R. *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó, 2002.
- EUDEC. *Comunidad Europea de la Educación Democrática*. <https://www.eudec.org/>
- FLECHA, R. *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós, 1997.
- FOMINAYA, C. *Inauguran en España la primera bosque escuela alemana*. 2015 <http://www.abc.es/familiaeducacion/20140216/abci-escuelas-aire-libre-201402141136.html>
- GARCÍA, A. *Ludus. Directorio de pedagogías alternativas*. 2013. <https://ludus.org.es/es>
- GARCÍA, A. *Otra Educación ya es posible*. Valencia: Lítora Libros, 2017.
- GONZÁLEZ-AGÁPITO, J. *La educación Infantil. Lecturas de un proceso histórico en Europa*. Barcelona: Octaedro, 2003.
- HÄFNER, P. Jardines de infancia naturales y forestales en Alemania: una alternativa al jardín de infancia regular en la educación preescolar. 2003. <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/3135/93>
- LARRAÑETA, A. 'Boom' de la educación con pedagogías alternativas, casi 500 centros en activo en España. 2015. <https://www.20minutos.es/noticia/2450363/0/educacion/pedagogias-alternativas/proyectos-espana/>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, nº 106, pp. 17158 a 17207.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, de 10 de diciembre de 2013, nº 295, pp. 97858 a 97921.
- LILLARD, A. ELSE-QUEST, N. Evaluating Montessori Education. *Science*, 2006, nº 313.
- LÓPEZ, M. El león dormido: un lugar en la mitad del mundo. <https://familias-enruta.com/>
- LOUV, R. *The last child in the woods. Saving Our Children From Nature-Deficit Disorder*. Londres: Algonquin Books, 2005.
- MONTESSORI, M. *Ideas generales sobre el método. Manual práctico*. Madrid: CEPE, 1994.
- MUÑOZ, C., ZARAGOZA, C. *Didáctica de la Educación infantil. Servicios socioculturales y a la comunidad*. Barcelona: Altamar, 2008.

- NEILL, Z. (s.f.) A, S. Neill's Sumerhill (s.f.). <http://www.summerhillschool.co.uk>
- PERICACHO, F. Educación social y modelos escolares alternativos: aproximación teórica, retos y posibilidades socio-educativas. *Revista de educación social*, 2012, n° 18, pp. 1-15.
- RAMAE. Red de Apoyo Mutuo de Alternativas Educativas. *Red de Educación libre*. <http://rededucacionlibre.blogspot.com/>
- SÁNCHEZ – AROCA, M. La Verneda-Sant Martí: a school where dare do dream. En *Harvard Educational Review*, 1999, n° 69 (3), pp. 320-335.
- SANTOS, M. A. Hacia la mejora de la calidad educativa través de los procesos de educación no formal. *Bordón* 1992 n° 44, 265-274.
- STEINER, R. *La educación del niño desde el punto de vista de la antroposofía. Metodología de la enseñanza y las condiciones vitales de la educación*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner. 1991.
- STEINER, R. *El estudio del ser Humano como base de la pedagogía. (Erziehungskunst. Erster Teil. Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. Catorce conferencias pronunciadas en Stuttgart, Alemania, del 21 de agosto al 5 de setiembre de 1919 para los maestros de la primera Escuela Waldorf.)* Barcelona: Editorial Pau de Damasc, 2018.
- TÉBAR, C. *Montessori en casa. El cambio empieza en tu familia*. Barcelona: Plataforma Editorial, 2016.
- TORRAS, M. *Metodologías activas en educación. Definición, objetivos y principales escuelas*, 2017. <http://www.educacionalternativa.net/Univ-Internacional-Valencia>.
- TRILLA, J. María Montessori. El Método de la pedagogía científica. *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Editorial Graó, 2001.
- UNESCO. International Montessori Association, 2019. <https://es.unesco.org/node/264930>
- VALLS CAROL, R., PRADOS GALLARDO, M. D. M. Y AGUILERA JIMÉNEZ, A. El proyecto INCLUD-ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Revista Investigación en la Escuela*, 2014, n° 82, pp. 31-43.
- VIGOTSKY, L. S. *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Edit. Crítica, 1979.
- WOODS, P.; ASHLEY, M.; WOODS, G. STEINER Schools in England. University of West of England. Department for Education and Skills. Bristol: Research Report 2005, n° 645.