



Doctorado en Educación

**LA ESCUELA ALTERNATIVA:
Un modelo en búsqueda de la
Justicia Social y Ambiental**

Tesis doctoral

Sergio Carneros Revuelta

2018

Director:

F. Javier Murillo Torrecilla

Aclaración previa

Somos conscientes de que la lucha indiscutible y urgente contra la sociedad machista y patriarcal va mucho más allá del uso de un lenguaje no sexista. No obstante, nos parece importante apostar por ello en esta tesis doctoral. Cualquier esfuerzo suma.

En la medida de lo posible hemos optado por utilizar palabras que incluyan a ambos géneros (alumnado, profesorado, familias...) y en algunas ocasiones hemos duplicado algunas palabras (autor/a, niño/a...). Aun así, tenemos que disculparnos, pues en algunos párrafos, para no dificultar mucho la lectura, hemos usado el masculino genérico para referirnos a los dos géneros tal como marcan las directrices tradicionales. También en estos casos, hemos utilizado en ocasiones el femenino genérico para hacer referencia a los dos géneros cuando la mayoría de las aludidas eran mujeres (p. ej., las acompañantes).

ÍNDICE GENERAL

| | |
|--|------------|
| Agradecimientos | 15 |
| Capítulo 1. Introducción | 17 |
| 1.1. Justificación de la tesis doctoral | 18 |
| 1.2. Explicación de la investigación | 20 |
| 1.3. Organización de los contenidos..... | 22 |
| Capítulo 2. La Justicia Social y Ambiental como clave del cambio | 27 |
| 2.1. Revisión histórica del origen y evolución de la Justicia Social y Ambiental | 28 |
| 2.2. Concepto de Justicia Social y Ambiental..... | 35 |
| 2.3. La necesidad de Justicia Social y Ambiental en la escuela | 49 |
| Capítulo 3. La escuela del siglo XXI: ¿reformularla o abolirla? | 65 |
| 3.1. Influencias en las tendencias escolares actuales | 66 |
| 3.2. La continuación de la escuela: debate abierto..... | 83 |
| Capítulo 4. La escuela como contribución a la Justicia Social y Ambiental | 101 |
| 4.1. Concepto y definición de escuelas para la Justicia Social y Ambiental.... | 102 |
| 4.2. Prácticas y políticas escolares justas | 106 |
| 4.3. La consecución de escuelas justas | 112 |

| | |
|--|------------|
| 4.4. La consecución de agentes de cambio..... | 121 |
| Capítulo 5. Escuelas Alternativas: una oportunidad para la transformación | 129 |
| 5.1. El boom de la escuela alternativa | 130 |
| 5.2. Una escuela realmente alternativa a la educación tradicional..... | 142 |
| Capítulo 6. Objetivos y Metodología..... | 157 |
| 6.1. Objetivos | 158 |
| 6.2. Metodología..... | 159 |
| Capítulo 7. Madrid Active School, una escuela activa | 169 |
| 7.1. El nacimiento de MAS | 170 |
| 7.2. Un oasis educativo en un contexto urbano..... | 176 |
| 7.3. Una pedagogía activa, no directiva y respetuosa | 184 |
| Capítulo 8. El Dragón, una escuela democrática..... | 191 |
| 8.1. El nacimiento de El Dragón | 192 |
| 8.2. El Dragón, una escuela viva..... | 197 |
| 8.3. Una escuela democrática..... | 207 |
| Capítulo 9. Alavida, un espacio para crecer..... | 217 |
| 9.1. Un sentido A-la-vida | 218 |
| 9.2. La esencia de Alavida | 228 |
| Capítulo 10. Una visión conjunta desde la Justicia Social y Ambiental..... | 239 |
| 10.1. La construcción de un mundo mejor | 240 |
| 10.2. La Justicia como valor de la escuela alternativa | 254 |
| 10.3. Alumnado para transformar el mundo | 264 |
| Capítulo 11. Conclusiones | 281 |
| 11.1. Resumen de resultados | 282 |
| 11.2. Discusión..... | 300 |
| 11.3. Aportaciones..... | 313 |
| Referencias | 325 |

ÍNDICE ANALÍTICO

| | |
|---|-----------|
| Agradecimientos | 15 |
| Capítulo 1. Introducción | 17 |
| 1.1. Justificación de la tesis doctoral | 18 |
| 1.2. Explicación de la investigación | 20 |
| 1.3. Organización de los contenidos..... | 22 |
| Capítulo 2. La Justicia Social y Ambiental como clave del cambio | 27 |
| 2.1. Revisión histórica del origen y evolución de la Justicia Social y Ambiental | 28 |
| 2.1.1. El origen del concepto Justicia y la aparición del término Justicia Social | 28 |
| 2.1.1. La aparición del término Justicia Ambiental y su conexión con la Justicia Social..... | 32 |
| 2.2. Concepto de Justicia Social y Ambiental..... | 35 |
| 2.2.1. Justicia Social y Ambiental como Distribución..... | 36 |
| 2.2.2. Justicia Social y Ambiental desde la Teoría de las Capacidades..... | 39 |
| 2.2.3. Justicia Social y Ambiental como Reconocimiento | 42 |
| 2.2.4. Justicia Social y Ambiental como Participación..... | 44 |
| 2.2.5. Una definición propia de la Justicia Social y Ambiental | 45 |
| 2.3. La necesidad de Justicia Social y Ambiental en la escuela | 49 |
| 2.3.1. Explotación | 52 |

| | |
|-----------------------------------|----|
| 2.3.2. Marginación..... | 53 |
| 2.3.3. Carencia de poder | 55 |
| 2.3.4. Imperialismo cultural..... | 57 |
| 2.3.5. Violencia | 60 |
| 2.3.6. Insostenibilidad | 61 |

Capítulo 3. La escuela del siglo XXI: ¿reformularla o abolirla?.....65

| | |
|--|----|
| 3.1. Influencias en las tendencias escolares actuales | 66 |
| 3.1.1. Rousseau, Pestalozzi, Fröbel y Herbart. | 67 |
| 3.1.2. Dewey, Kilpatrick, Montessori, Steiner y Decroly | 70 |
| 3.1.3. Freinet, Makarenko, Vygotsky y Piaget | 73 |
| 3.1.4. Pávlov, Skinner, Gardner, Freud y Neill | 76 |
| 3.1.5. Ferrer Guardia, Giner de los Ríos, Freire e Illich | 79 |
| 3.2. La continuación de la escuela: debate abierto | 83 |
| 3.2.1. La escuela convencional | 86 |
| 3.2.2. La escuela alternativa | 88 |
| 3.2.3. La alternativa a la escuela: <i>homeschooling</i> o desescolarización | 93 |

Capítulo 4. La escuela como contribución a la Justicia Social y Ambiental 101

| | |
|---|-----|
| 4.1. Concepto y definición de escuelas para la Justicia Social y Ambiental ... | 102 |
| 4.2. Prácticas y políticas escolares justas..... | 106 |
| 4.2.1. Igualdad en la escuela..... | 106 |
| 4.2.2. Liderazgo en escuelas justas | 107 |
| 4.2.3. Formación del profesorado orientado a la justicia | 109 |
| 4.2.4. Evaluación justa..... | 111 |
| 4.3. La consecución de escuelas justas..... | 112 |
| 4.3.1. Participación | 113 |
| 4.3.2. Reconocimiento..... | 115 |
| 4.3.3. Redistribución | 117 |
| 4.3.4. Sostenibilidad..... | 119 |
| 4.4. La consecución de agentes de cambio..... | 121 |
| 4.4.1. Autoconocimiento y autoestima..... | 123 |
| 4.4.2. Respeto por el medio y por el resto de personas y especies..... | 124 |
| 4.4.3. Contenidos sobre las injusticias y los movimientos sociales y ambientales..... | 126 |

| | |
|--|------------|
| 4.4.4. Conciencia para pasar a la acción | 127 |
| Capítulo 5. Escuelas Alternativas: una oportunidad para la transformación..... | 129 |
| 5.1. El boom de la escuela alternativa..... | 130 |
| 5.1.1. Moda, innovación o transformación | 130 |
| 5.1.2. La liberación como prioridad..... | 136 |
| 5.2. Una escuela realmente alternativa a la educación tradicional | 142 |
| 5.2.1. Autoorganización: gozo, aprendizaje y producción | 144 |
| 5.2.2. Ni asistencia obligatoria ni asignaturas..... | 146 |
| 5.2.3. Diversidad, aprendizaje intergeneracional y libre validación del conocimiento | 147 |
| 5.2.4. Autoconciencia y cogobierno | 149 |
| 5.2.5. Relaciones en la comunidad: crianza, educación y entorno..... | 152 |
| 5.5.6. Naturaleza y crítica hacia las máquinas digitales | 153 |
| Capítulo 6. Objetivos y Metodología..... | 157 |
| 6.1. Objetivos..... | 158 |
| 6.2. Metodología..... | 159 |
| 6.2.1. Enfoque metodológico | 159 |
| 6.2.2. Selección de casos..... | 159 |
| 6.2.2.1. Criterios de elección | 160 |
| 6.2.2.2. Escuelas seleccionas..... | 160 |
| 6.2.3. Categorías de análisis..... | 161 |
| 6.2.4. Participantes..... | 162 |
| 6.2.5. Estrategias de obtención de información | 164 |
| 6.2.6. Trabajo de campo..... | 166 |
| 6.2.6. Análisis de datos..... | 167 |
| Capítulo 7. Madrid Active School, una escuela activa | 169 |
| 7.1. El nacimiento de MAS..... | 170 |
| 7.1.1. En lucha por la educación de sus hijos/as..... | 170 |
| 7.1.2. De la asociación Nidia a la escuela MAS | 173 |
| 7.2. Un oasis educativo en un contexto urbano..... | 176 |
| 7.2.1. Un lugar sencillo para un proyecto complejo..... | 176 |
| 7.2.2. Un proyecto de comunidad | 179 |
| 7.3. Una pedagogía activa, no directiva y respetuosa | 184 |
| 7.3.1. Objetivos y expectativas..... | 184 |

| | |
|---|------------|
| 7.3.2. Un proyecto para un pleno desarrollo del ser humano | 188 |
| Capítulo 8. El Dragón, una escuela democrática..... | 191 |
| 8.1. El nacimiento de El Dragón | 192 |
| 8.1.2. Diversidad desde la fundación | 192 |
| 8.1.2. La libélula que se convirtió en El Dragón | 195 |
| 8.2. El Dragón, una escuela viva..... | 197 |
| 8.2.1. El Dragón de hoy | 198 |
| 8.2.2. Una escuela orgánica e internacional | 202 |
| 8.2.3. Comunidad de Dragones..... | 204 |
| 8.3. Una escuela democrática..... | 207 |
| 8.3.1. Un modelo social democrático..... | 208 |
| 8.3.2. Un modelo académico implícito y explícito | 211 |
| Capítulo 9. Alavida, un espacio para crecer..... | 217 |
| 9.1. Un sentido A-la-vida | 218 |
| 9.1.1. El nacimiento de una familia..... | 218 |
| 9.1.2. Alavida, un proceso de crecimiento | 221 |
| 9.1.3. Alavida por fuera..... | 224 |
| 9.2. La esencia de Alavida | 228 |
| 9.2.1. Un proyecto con nombres propios..... | 228 |
| 9.2.2. Cubriendo necesidades: amor, seguridad y desarrollo | 231 |
| 9.2.3. El Aprendizaje en Alavida | 234 |
| Capítulo 10. Una visión conjunta desde la Justicia Social y Ambiental..... | 239 |
| 10.1. La construcción de un mundo mejor | 240 |
| 10.1.1. Perspectivas sobre la transformación del mundo y la Justicia Social y Ambiental | 240 |
| 10.1.2. Respuestas a las caras de la injusticia | 245 |
| 10.1.2.1. La violencia | 245 |
| 10.1.2.2. La carencia de poder..... | 247 |
| 10.1.2.3. La exclusión | 249 |
| 10.1.2.4. Imperialismo cultural..... | 251 |
| 10.1.2.5. La insostenibilidad ambiental | 252 |
| 10.1.2.6. La explotación | 253 |
| 10.2. La Justicia como valor de la escuela alternativa | 254 |
| 10.2.1. Justicia Curricular desde la ausencia de currículo | 255 |

| | |
|--|------------|
| 10.2.2. El reconocimiento, la participación y la redistribución..... | 258 |
| 10.3. Alumnado para transformar el mundo | 264 |
| 10.3.1 Orientación del alumnado..... | 264 |
| 10.3.2. La pieza clave: autoconocimiento y autoestima | 267 |
| 10.3.2. La gran prioridad: respeto por el medio y por el resto de personas y especies..... | 272 |
| 10.3.3. La tarea por afianzar: contenidos sobre las injusticias y los movimientos sociales y ambientales, concienciación y paso a la acción..... | 277 |
| Capítulo 11. Conclusiones | 281 |
| 11.1. Resumen de resultados..... | 282 |
| 11.1.1. Características que rompen con la escuela convencional..... | 282 |
| 11.1.2. Prácticas que eliminan injusticias | 290 |
| 11.1.3. Procesos para la Justicia Social y Ambiental..... | 294 |
| 11.2. Discusión | 300 |
| 11.2.1. ¿Escuelas realmente alternativas a la injusta educación tradicional? | 300 |
| 11.2.2. ¿Escuelas diseñadas para la Justicia? | 304 |
| 11.2.3. ¿Alumnado que cambiará el mundo?..... | 310 |
| 11.3. Aportaciones..... | 313 |
| 11.3.1. Lecciones aprendidas | 313 |
| 11.3.2. Reflexiones sobre la investigación..... | 317 |
| 11.3.2.1. Fortalezas y limitaciones..... | 317 |
| 11.3.2.2. Líneas futuras de investigación..... | 320 |
| 11.2.3. Palabras de cierre..... | 322 |
| Referencias | 325 |

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1. Un espacio justo y seguro para la humanidad..... | 120 |
| Tabla 1. Definición de escuela alternativa según el término convencional del Diccionario de la Lengua Española..... | 89 |
| Tabla 2. Resumen aclaratorio de la escuela alternativa..... | 93 |
| Tabla 3. Conceptos relacionados con la educación de los/as jóvenes en el hogar | 96 |
| Tabla 4. Porcentajes de estudiantes <i>homeschoolers</i> en Estados Unidos, según las razones expuestas por sus familias..... | 96 |
| Tabla 5. Tipo de ciudadanía según Boyle-Baise (2003) | 122 |
| Tabla 6. Concreción de los códigos para identificar a las personas participantes en las entrevistas | 163 |
| Tabla 7. Relación de las características de las tres escuelas alternativas con la escuela convencional | 283 |
| Tabla 8. Resumen de los resultados obtenidos en las escuelas investigadas en relación con las características de aprendizaje autoorganizado y de gozo, aprendizaje y producción permanente | 285 |
| Tabla 9. Relación entre las escuelas investigadas y las características de aprendizaje intergeneracional, de libre validación del conocimiento y de diversidad. | 286 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 10. Relación entre las escuelas investigadas y las características de ausencia de asignaturas y de asistencia no obligatoria..... | 287 |
| Tabla 11. Relación entre las escuelas investigadas y las características de autoconciencia y de cogobierno | 288 |
| Tabla 12. Relación entre las escuelas investigadas y las características de participación de la familia, de relaciones con el entorno, de las relaciones de las personas involucradas y de la unión entre crianza y educación..... | 289 |
| Tabla 13. Relación entre las escuelas investigadas y las características de no prioridad de las máquinas digitales y de contacto con la naturaleza..... | 290 |
| Tabla 14. Resultados hallados en el alumnado en relación a la clasificación de Boyle-Baise (2003)..... | 298 |
| Tabla 15. Resultados de las contribuciones de la escuela alternativa al trabajo del Autoconcepto y Autoestima..... | 299 |
| Tabla 16. Resultados de las contribuciones de la escuela alternativa al trabajo del Respeto por el medio y por el resto de personas y especies. | 299 |

AGRADECIMIENTOS

Al comienzo de la tesis doctoral, acudí a unas jornadas que realizaba la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) para los nuevos/as doctorandos/as. Un ponente señaló la gran cantidad de personas que abandonaban la investigación sin finalizarla. Este porcentaje aumentaba muchísimo entre aquellas personas que no tenían beca y más aún, entre aquellas que trabajaban o/y tenían familia. Creo recordar que anunció que menos del 5% acababa su tesis doctoral cuando se daban estas dos condiciones. Yo lo he conseguido, algo que me enorgullece. Sin embargo, no ha sido fácil para mí, ni tampoco para mi entorno. Es por ello que me gustaría agradecer a todas las personas que me rodean, haberme apoyado para conseguir este reto.

En especial quiero dar las gracias a Laura, mi compañera de vida. Juntos siempre superamos todos los retos y dificultades. Has sido toda la inspiración y el apoyo que necesitaba tener. Siempre levantas mi admiración. Si todas fuéramos como tú el mundo sería un lugar maravilloso. Gracias.

Quería agradecer a mis hijos, Hugo y Tiago, su sonrisa y amor incondicional. Prometo devolveros cada minuto de juego que os ha quitado esta tesis. También quería dar todo el agradecimiento posible a las dos personas que siempre me cuidan y apoyan, mi madre, Leonor, y mi padre, Enrique. Sois un ejemplo de generosidad. Tampoco olvido a mi hermana, Laura, y a mi tía, Teresa. Es fácil ser un quijote cuando sabes que si te caes, tendrás a toda una familia para ayudarte. Soy un afortunado.

Dicen que la fortuna trae fortuna, por eso quiero nombrar a algunas de las personas que siempre han estado apoyándome aunque no pueda dedicarles todo el tiempo que se merecen: Henar, Alfredo, Paula, Álvaro, Jorge, Juanjo, Ramón, Asun, Luis... ¡Gracias!

Debo la motivación de esta tesis a muchas personas a las que siempre estaré agradecido. En primer lugar a Gonzalo Romero Izarra, quien me llevó con dieciocho años a conocer la primera escuela alternativa. Ya no quedan docentes como él. A todos/as los/as compañeros y compañeras de los movimientos sociales y ambientales de Latinoamérica en los que he participado y quienes despertaron mi lado más activista. Al movimiento 15M por ilusionarme y permitirme conectar con personas con intereses similares. A los colectivos libertarios por permitirme recobrar el aliento cuando me encontraba fatigado. A todas las personas que he conocido a través de la Red Internacional de Educación (RIE) y que me han inspirado para seguir luchando para transformar la educación tradicional.

Gracias a mi director de tesis, F. Javier Murillo, por ayudarme a dar forma a lo que yo entendía por un mundo mejor, un mundo más justo. Ha sido un placer conocerte y trabajar contigo. Gracias compañero. También quiero agradecer al Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE) de la Universidad Autónoma de Madrid, por su soporte e influencia desde el inicio de la tesis doctoral. En especial a Paloma, Nina, Reyes, Ani, Miguel y Manuel.

También quiero agradecer la colaboración de las tres escuelas investigadas. Sois todo un referente. Gracias a Mélani (Madrid Active School), a Bárbara (El Dragón) y a Tinus y Ángel (Alavida) por abrirme las puertas de vuestras escuelas y al resto de equipo y familias por acogerme.

Por último, gracias a todos/as los/as cipotes y cipotas¹. La sonrisa, inocencia y alegría que nos brindáis cada día, son el mayor motivo para seguir luchando por un mundo más justo.

Ojos oscuros que dicen tanto... En inglés me habláis... ¡Soy Español os insisto!... os da igual, solo os interesa hablarme en inglés, para enseñarme, para demostrarme que podéis ser como ellos.

Where are your dreams? Sueños tienen todos los niños... de allí y de acá... Entonces tonto de mí pregunté: ¿Qué queréis ser de mayor? No contestaron... no sabían que se podía elegir. Y yo afiné mi estupidez ¿En qué queréis trabajar? Y ellos brillando sus ojos por fin contestaron: de lo que me den.

Sois el futuro y no lo sabéis... no os preocupéis... los del inglés sí lo saben, pero no son los únicos, vuestros abuelos con su vejez también, ven en vosotros la posibilidad de lo que ellos no consiguieron hacer.

Ahora tú también lo sabes... por los sueños hay que luchar, consigamos que los niños sueñen y no tendremos que preocuparnos de mucho más. (Carneros, 2009, p. 46)

¹ El término “cipotes” o “cipotas” es la manera común de denominar a los niños y niñas en El Salvador. Lo nombramos de esta manera porque así se denomina el relato que sigue a continuación y por la importancia a nivel personal que tiene este país en la búsqueda de Justicia Social y Ambiental que da sentido a esta tesis doctoral.

CAPÍTULO 1.

INTRODUCCIÓN

El título “La escuela alternativa: Un modelo en búsqueda de la Justicia Social y Ambiental” encierra un trabajo que fue impulsado por años previos de dolor y rabia como docente en centros públicos (Carneros, 2013), de activismo en movimientos sociales y ambientales, de indagación sobre las escuelas alternativas y de búsqueda activa de la transformación educativa (Carneros et al., 2015). Un trabajo que ha durado casi cuatro años y que encierra en su título conceptos claves para nosotros: Justicia, escuela, modelos, búsqueda, alternativa, social, ambiental. Sus más de trescientas cincuenta páginas recogen descubrimientos, vivencias, aprendizajes, reflexiones, lecciones... todo un camino realizado con disfrute y que ha finalizado con satisfacción.

Para ayudar al lector o lectora a disfrutar de este trabajo, en este primer capítulo realizamos una introducción para dar a conocer los contenidos de esta tesis doctoral. Para ello, lo abordamos a través de tres apartados. En el primero, mostramos la justificación de la realización de este trabajo, explicando su motivación y perspectiva. En el segundo apartado, indicamos cómo hemos llevado a cabo la investigación y qué aspectos deben tenerse en cuenta. En el tercer y último apartado, abordamos la organización de este documento, para ayudar al lector/a a su comprensión global.

1.1. Justificación de la tesis doctoral

Las tesis doctorales comienzan por muchos motivos. Todos respetables. El motivo de la presente es encontrar alternativas a las injusticias sociales (desigualdad, carencia de poder, opresión, violencia...) y ambientales (cambio climático, sobreexplotación de recursos, contaminación, insostenibilidad...) existentes en el planeta. Este trabajo ya queda justificado si tenemos en cuenta la siguiente afirmación del filósofo y ecologista Jorge Riechmann (2017, p. 1): “Somos la primera generación de la historia que entiende perfectamente lo que está pasando y posiblemente seremos la última que pueda evitar la catástrofe hacia la que nos dirigimos”.

Desde nuestro punto de vista, una de las herramientas claves para solucionar esta situación es la educación y en concreto las escuelas. Aunque somos conscientes de que los centros educativos convencionales tienen en su ADN de creación el objetivo contrario: el control y la opresión. No obstante, creemos que, actualmente, su destrucción es más complicada que su transformación, por lo que optamos por esta segunda estrategia (al menos en un primer momento). Por tanto, la motivación de esta tesis es hallar prácticas y procesos educativos justos para poder transferirlos a las escuelas convencionales y así contribuir a la transformación de la sociedad.

Sin embargo, desde los diferentes gobiernos, los intentos por promover una educación para alcanzar mayor Justicia Social y Ambiental cae en la simplicidad de proponer actividades concretas (días de convivencia, proyectos de inclusión, celebración del día de la Paz, actividades cooperativas, excursiones anuales al campo...), citar valores (tolerancia, respeto, solidaridad...) o incluir alguna asignatura concreta para ello (como lo fue la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos).

Eso no consigue nuestro objetivo: una sociedad más justa. Incluso puede ser negativo al lograr que muchos sectores queden complacidos (objetivo principal de estas medidas) cuando en el fondo nada ha cambiado y las estructuras de poder y las herramientas de exclusión, dominación o control siguen intactas. Mientras las horribles injusticias campan a sus anchas por las escuelas de manera invisible para la mayoría de la población (castigos, premios, creación de dependencia, utilización del dolor como aprendizaje, no respeto hacia los ritmos naturales de desarrollo, machismo, racismo, adultocentrismo...), el sistema educativo exhibe cifras de fracaso alarmantes: la mayor tasa de abandono educativo prematuro de la Unión Europea, falta de recursos por las políticas de austeridad presupuestaria, mayor condena al alumnado proveniente de familias vulnerables, profesorado agotado y sin predisposición a los cambios, desmotivación generalizada del alumnado, acoso escolar sufrido por más de la mitad de los y las estudiantes, etcétera (Carneros et al., 2015; Ruiz et al., 2015; Sastre y Escorial, 2016).

¿Por qué si los datos son tan alarmantes y las injusticias tan evidentes no se realiza un cambio? Claro que el sistema ha reaccionado y promueve la innovación; sin embargo, se trata de cambios hacia modelos continuistas y descontextualizados como las escuelas de Finlandia o de propuestas superficiales a través de nuevas metodologías como el aprendizaje cooperativo o de recursos como las pizarras digitales. Si de verdad queremos un mundo mejor, necesitamos cambiar el modelo de vida, de consumo, de relación, de felicidad. Tal y como señala Riechmann (2017), “fatídicamente, el neoliberalismo se impuso con sus ideas aberrantes de que todo depende de los gustos y preferencias individuales, y que igualdad y libertad son dos principios contrapuestos, cuando una mínima reflexión indica que es una falacia” (p. 1). Por tanto, necesitamos bienestar humano, pero precisamos que sea compatible con los límites ambientales y sociales del planeta.

Apoyamos la dura conclusión de Riechmann (2017) cuando señala que, sin acabar con el sistema capitalista, la crisis ambiental y social no tiene remedio. Entonces, ¿dónde podemos encontrar prácticas y procesos educativos justos que luchen contra el sistema o que no estén bajo su injerencia? La respuesta es obvia, en escuelas que estén fuera del sistema educativo. Es decir, en escuelas alternativas que se organizan siguiendo su propio criterio y voluntad, sin partir de la tradición, siendo originales, innovadoras e inconformistas en todas sus formas, y por tanto no asentándose en los hábitos ni formas mayoritarias.

Sus fundadores/as no son ni más ni menos que familias impulsadas por el amor hacia sus hijos/as (como todas las familias) y conscientes de las carencias e injusticias del sistema (de esto solo es consciente una minoría de la población). Ante la opción de “pasar por el aro” de las escuelas convencionales o quedarse fuera del sistema, decidieron dar un paso adelante y fundar estas escuelas. Lo que han creado, proviene de personas educadas bajo una educación convencional y sin grandes conocimientos de pedagogía. Esto permite que sean ejemplos comprensibles para otras familias y, por tanto, abre la posibilidad de que sus ideas y enfoques sean absorbidos por la escuela convencional según aumente el nivel de conciencia de la población.

Esta tesis doctoral, en primer lugar, busca ser una palanca que dé a conocer estas alternativas para favorecer la toma de conciencia hacia las injusticias y fracasos del sistema, y así promover acciones. En segundo lugar, pretende extraer de estas escuelas alternativas prácticas y procesos justos (y que eliminen injusticias) para poder ser transferidas a las escuelas convencionales y así influir en la transformación de la sociedad.

Para finalizar este primer epígrafe, exponemos cinco razones que justifican la realización de este trabajo: 1) el boom del nacimiento de escuelas alternativas en los últimos años, 2) la confusión que ocasionan los diferentes tipos de alternativas, 3) la falta de investigación sobre este tipo de proyectos, 4) la necesidad de unir lo social y ambiental para abordar la crisis existente y 5) la

oportunidad para el cambio que supone la actual apertura a la innovación de la escuela convencional.

1.2. Explicación de la investigación

Para abordar los retos propuestos en esta tesis doctoral, hemos organizado el trabajo en dos partes. La primera orientada a la creación de un marco teórico en relación a la Justicia y a la escuela alternativa que sustente la investigación. La segunda dedicada al análisis de la información extraída de las escuelas objeto de estudio.

Para la primera parte, ha sido necesario un estudio profundo de la Justicia Social y de la Justicia Ambiental para así conseguir unir estos conceptos y trasladarlos al campo de la educación, y en concreto al de la escuela. Para esto último, hemos partido del trabajo realizado por el Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE) y en particular por su coordinador F. Javier Murillo (Belavi y Murillo, 2016; Murillo y Hernández-Castilla, 2011, 2014; Murillo e Hidalgo 2015; Murillo, Krichesky, Castro y Hernández-Castilla, 2010). Este trabajo ha dado lugar, entre otras muchas cosas, a la definición de escuela para la Justicia Social y Ambiental que utilizamos en este trabajo y que adelantamos a continuación:

Una escuela para la Justicia Social y Ambiental es aquella que realiza un reconocimiento, una participación y una distribución justa desde un punto de vista intrageneracional (equidad), intergeneracional (sostenibilidad) e interespecies (animales y vegetales), propiciando a todo el alumnado dignidad (libertad, autonomía y desarrollo pleno) y convirtiéndole en un agente de cambio a través de una educación ambiental, crítica, democrática y equitativa que le permita ser consciente y combatir las injusticias del sistema (violencia, marginación, carencia de poder, explotación, imperialismo cultural e insostenibilidad, entre otras).

Por otro lado, el aumento de escuelas alternativas y la utilización de este concepto para definir metodologías, pedagogías o formas de educar, ha causado una desorientación sobre qué son. Por ello, ha sido fundamental el trabajo sobre este concepto para alcanzar cierta claridad sobre las escuelas objeto de estudio. Adelantamos la definición genérica que explicamos en el tercer capítulo y concretamos en el quinto:

Son escuelas alternativas aquellos proyectos que acogen a niños/as de diferentes familias bajo una estructura organizativa (cuotas, tiempos, responsables, espacio específico...), siempre y cuando se organicen siguiendo su propio criterio y voluntad, sin partir de la tradición, siendo originales, innovadoras e inconformistas en todas sus formas y por tanto no asentándose en los hábitos ni formas mayoritarias.

Una vez realizado el estudio sobre la situación de la escuela actual y definido lo que nosotros entendemos como escuela alternativa, comenzó la selección de las tres escuelas. Los criterios elegidos fueron los siguientes:

1. Escuelas no convencionales: Siguiendo el concepto de convencional que se analiza en el capítulo 2 y que da lugar a la definición que acabamos de explicitar sobre las escuelas alternativas.
2. Escuelas asentadas, en auge y fundadas en el siglo XXI: Se trata de escuelas actuales, que no parece que puedan desaparecer (al menos en un corto plazo) y que respondan a líneas pedagógicas que están proliferando.
3. Escuelas que impartan etapas de escolarización obligatoria: Son escuelas con etapas de Primaria o/y Secundaria, siendo, por tanto, una alternativa real a la escuela convencional.
4. Escuelas que no pertenezcan a redes alternativas con un modelo histórico cerrado: Se trata de evitar escuelas alternativas que por su modelo rígido e histórico son, en cierto modo, tradicionales (p. ej. la Escuela Waldorf).

Hemos seleccionado el modelo que mejor puede transferirse a la escuela convencional, que está poco investigado y que por su forma de nacer está más relacionado con la Justicia Social y Ambiental. Estas escuelas que abordamos son las que denominamos en el capítulo 3 como “escuelas alternativas con modelos abiertos” y que para nosotros son las únicas que pueden llamarse escuelas alternativas según la definición que hemos expuesto. En principio y de manera general son aquellas que se denominan comúnmente como vivas, activas, respetuosas, libres, etcétera.

Sobre estos conceptos y criterios seleccionamos tres escuelas: Madrid Active School (MAS), El Dragón y Alavida. Los objetivos principales de la investigación que nos planteamos son:

- Describir prácticas educativas en escuelas alternativas que contribuyen a la eliminación de las injusticias. Es decir, prácticas que aborden las injusticias halladas en la sociedad y en las escuelas tradicionales como son la violencia, la carencia de poder, la exclusión, el imperialismo cultural, la explotación y la insostenibilidad ambiental.
- Comprender los procesos educativos que permiten ser escuelas alternativas para la Justicia Social y Ambiental. Es decir, procesos de reconocimiento, participación y redistribución, así como aquellos encaminados a la consecución de un alumnado con orientación hacia la Justicia.

Para alcanzar estos objetivos utilizamos como enfoque metodológico la aproximación etnográfica. Esto nos permite obtener la información sobre las categorías de análisis relacionadas con las características generales de las escuelas y con la contribución a la Justicia Social y Ambiental.

Para la obtención de la información utilizamos como estrategias la observación de las dinámicas escolares y de la cultura del centro (realizando estancias en las tres escuelas alternativas), las entrevistas semiestructuradas a las personas fundadoras, docentes y familias, las entrevistas biográfico-narrativas a los/as fundadores/as de cada escuela y el análisis de documentos clave. Todo esto ha dado lugar a treinta y ocho horas de conversaciones grabadas, a cinco cuadernos escritos a modo de apuntes con las observaciones realizadas en las escuelas y a una decena de documentos con información sobre las escuelas. Todos estos datos fueron analizados y organizados para mostrar sus resultados en este documento.

Además, durante el desarrollo de la investigación y para cumplir otros objetivos secundarios que nos habíamos propuesto como son la difusión y concienciación sobre la necesidad de otra escuela y la transferencia de las prácticas y procesos justos hallados a la escuela convencional, hemos realizado diferentes actividades: la difusión de los avances y resultados a través de comunicaciones y ponencias, la realización de formaciones a directores/as y docentes de escuelas convencionales y la publicación de artículos y contenidos (p. ej. Carneros y Murillo, 2017). Además de esto, dichos resultados y avances han sido transferidos de manera directa por medio de proyectos de renovación educativa a más cincuenta escuelas de España, Ecuador, El Salvador y Senegal a través de la Red Internacional de Educación (RIE) con unos resultados iniciales alentadores que nos animan a seguir investigando y trabajando en esta línea.

1.3. Organización de los contenidos

Para organizar los contenidos de esta tesis doctoral hemos dividido este documento en once capítulos, subdivididos en apartados y estos a su vez en epígrafes. Previo al primer capítulo en el que nos encontramos, se sitúa el índice general, analítico y de figuras y tablas, así como los agradecimientos. A continuación realizamos un recorrido por la organización de los diferentes capítulos para aclarar su sentido y distribución.

Tras este primer capítulo en el que pretendemos aclarar al lector/a el sentido y estructura del trabajo a través de su justificación, explicación y organización, nos sumergimos en los tres siguientes. Éstos, como veremos a continuación, forman el marco teórico que transforma las ideas previas, resuelve incógnitas, afianza las hipótesis y sustenta la investigación.

El capítulo 2 sitúa la Justicia Social y Ambiental como la clave del cambio. Para ello realizamos una revisión histórica del origen y evolución de la Justicia Social y de la Justicia Ambiental, concluyendo con la conexión de los dos términos, algo fundamental para esta investigación. En este capítulo también revisamos el concepto actual de Justicia Social y Ambiental, dando especial atención a la Distribución (Angyeman, 2007; Rawls, 1979, 2002), a la Teoría de las Capacidades (Nussbaum, 2007; Sen, 2010), al Reconocimiento (Collins, 1991;

Fraser, 2008; Fraser y Honneth, 2006) y a la Participación (Fraser, 2008; Young, 2000a, 2011). Y finalizamos elaborando una definición propia de Justicia Social y Ambiental desde la que trabajar. Desde nuestra definición, coincidiendo con Bosselmann (2006), tenemos en cuenta la Justicia intergeneracional (entre generaciones), intrageneracional (dentro de cada generación) e interespecies (entre las especies). La Justicia entre naciones (Nussbaum, 2007), la incluimos dentro de todas ellas, porque entendemos que en materia social y ambiental las fronteras no deben existir. Además, damos importancia al concepto de dignidad de Platón (380 a.C./2005) y de Kant (1781/2005) como valor inherente al ser humano en cuanto ser racional, dotado de libertad y autonomía para cambiar, mejorar y desarrollar su vida plenamente (Sanz y Serrano, 2016).

Para finalizar este capítulo exponemos la urgencia de llevar la Justicia Social y Ambiental a la escuela, argumentando la necesidad de hacer frente a las injusticias existentes en la sociedad. Estas injusticias son evidenciadas del mismo modo en la escuela, tal y como mostramos en el último apartado a través del análisis de la explotación, la marginación, la carencia de poder, el imperialismo cultural, la violencia (Young, 2000b) y la insostenibilidad.

El capítulo 3 plasma el estado de la escuela del siglo XXI. Para ello, en primer lugar, abordamos las principales influencias en las tendencias escolares actuales que nos ayudan a entender las diferentes corrientes de escolarización. Recogemos cuatro autores del siglo XIX como son Rousseau (1762/1985), Pestalozzi (1819/1996), Fröbel (1826/1929) y Herbart (1806/1935), y decenas de autores y autoras del siglo XX como Dewey (1916/1995), Kilpatrick (1921), Montessori (1909/2003), Steiner (1907/1991), Decroly (1929/2007), Freinet (1949/2006), Makarenko (1935/1977), Vygotsky (1933/2012), Piaget (1969/1980), Pávlov (1934/1970), Skinner (1972), Gardner (1994), Freud (1905/1973), Neill (1953/2009), Ferrer Guardia (1908/2002), Giner de los Ríos (1905/2011), Freire (1971) o Illich (1974). Después describimos la situación de la escuela actual y se detallan las opciones existentes: Escuela convencional, alternativa, *homeschooling* o desescolarización.

Lo más novedoso de esta parte del trabajo ha sido el definir la escuela alternativa respecto a la convencional. Esto nos ha ayudado a esclarecer el significado de la escuela alternativa y a separar de este grupo a algunas escuelas (sin ánimo de indicar que sean mejores o peores). Para nosotros la única escuela alternativa es aquella con modelos abiertos y que cumple todos los criterios que exponemos en este capítulo en contraposición a la convencional.

El capítulo 4 sitúa a la escuela como institución que puede contribuir a la Justicia Social y Ambiental. Para ello, comenzamos el capítulo definiendo lo que son escuelas para la Justicia Social y Ambiental a partir de la revisión realizada en el segundo capítulo. Una vez elaborado esto, analizamos las siguientes prácticas y políticas escolares: igualdad, liderazgo, formación del profesorado y evaluación. Los dos siguientes apartados de este capítulo abordan la Justicia a partir de

Murillo y Hernández-Castilla (2014), quienes señalan que para que una escuela trabaje para la Justicia Social y Ambiental debe, a la par, trabajar “en” (alumnado justo) y “desde” (escuelas justas). A través del “desde” buscamos que la escuela a partir de su organización, de sus objetivos y de su mirada tenga siempre en cuenta los criterios de Justicia (Participación, Reconocimiento, Redistribución y Sostenibilidad). Por otro lado, a través del “en” analizamos la consecución de agentes de cambio a partir del trabajo del autoconcepto y autoestima, del respeto por el medio y por el resto de personas y especies, de los contenidos sobre las injusticias y los movimientos sociales y ambientales, de la concienciación y el paso a la acción.

El capítulo 5 analiza las escuelas alternativas como una oportunidad para la transformación. En primer lugar, abordamos el boom de su crecimiento en estos últimos años y atendemos a la diferencia entre moda, innovación o transformación. También analizamos, a través del enfoque anarquista, la diferencia entre la libertad y la liberación. Esta última entendida como prioridad básica para la consecución de un mundo más justo. En segundo lugar, analizamos las características específicas que hacen a estas escuelas ser realmente alternativas y donde criterios como los de García López, Poveda García y Wills Fonseca (2017b) ayudan a esclarecer qué las hace diferentes a la escuela tradicional.

Una vez descritos los capítulos que conforman el marco teórico, pasamos a analizar en el capítulo 6 los objetivos y metodología de la investigación. En estos apartados y epígrafes explicitamos los objetivos, el enfoque metodológico, la selección de casos, las categorías de análisis, los/as participantes, las estrategias de obtención de información, la descripción del trabajo de campo y la forma de analizar los datos extraídos. Este capítulo es fundamental para entender cómo hemos obtenido la información mostrada en los capítulos siguientes.

Los tres capítulos siguientes describen las escuelas alternativas seleccionadas: Madrid Active School (MAS), El Dragón y Alavida. Hemos buscado detallar su organización, funcionamiento, cultura, características y aspectos claves. Además, a cada escuela se le dedica una primera parte donde explicamos su nacimiento de mano de sus fundadores/as. Estos capítulos nos permiten entender qué impulsa la creación de una escuela alternativa, cómo es su día a día y qué retos se plantea.

El capítulo 10 ofrece una visión conjunta de las tres escuelas alternativas desde la Justicia Social y Ambiental. Para ello, en primer lugar, analizamos cómo estas escuelas construyen un mundo mejor, describiendo su perspectiva sobre la transformación del mundo y la Justicia Social y Ambiental. También describimos sus prácticas para responder a las injusticias tradicionales. En segundo lugar, analizamos cómo las escuelas alternativas sitúan la Justicia como valor principal, liberándose de currículo opresor y favoreciendo procesos justos de reconocimiento, participación y distribución. En tercer lugar y para finalizar este capítulo, abordamos cómo estas escuelas contribuyen a formar personas justas

capaces de transformar el mundo. Para ello examinamos el tipo de alumnado de estas escuelas, concluyendo con la observación de aspectos relacionados con alumnado responsable personalmente, participativo y orientado a la Justicia (Boyle-Baise, 2003). También analizamos detalladamente la contribución que realizan estas escuelas al fortalecimiento del autoconcepto y la autoestima y al fomento del respeto por el medio y por el resto de personas y especies, así como su reto ante el tratamiento de los contenidos sobre las injusticias y los movimientos sociales y ambientales, la conciencia y el paso a la acción (Picower, 2012).

Una vez expuestos los resultados, en el último capítulo, el 11, se abordan las conclusiones. En primer lugar, mostramos el resumen de los resultados, atendiendo a las características que rompen con la escuela convencional, a las prácticas que eliminan injusticias y a los procesos para la Justicia Social y Ambiental. En segundo lugar, establecemos una discusión alrededor de tres grandes cuestiones que plantean si estas escuelas son realmente alternativas a la injusta educación tradicional, si son escuelas diseñadas para la Justicia y por último si su alumnado podrá cambiar el mundo. En tercer lugar y para finalizar el capítulo, mostramos las aportaciones que esta tesis doctoral ofrece, exponiendo las lecciones aprendidas, las fortalezas, las limitaciones y las líneas futuras de investigación. Como última reflexión, más allá de los resultados y aprendizajes, este capítulo finaliza con las palabras de cierre.

Por último, encontramos las referencias bibliográficas. En ellas podemos revisar las más de ochocientas publicaciones que hemos utilizado para dar consistencia, calidad y validez al trabajo realizado.

Retomando el capítulo en el que nos encontramos, una vez explicitada la organización de los contenidos y habiendo abordado la justificación y explicación de la investigación en los anteriores epígrafes, finalizamos la introducción deseando que el trabajo realizado sea enriquecedor para el lector o lectora y le impulse a continuar investigando, impartiendo docencia o viviendo con una perspectiva de cambio que nos permita avanzar hacia un mundo más justo.

CAPÍTULO 2.

LA JUSTICIA SOCIAL Y AMBIENTAL COMO CLAVE DEL CAMBIO

El planeta Tierra se halla en un estado crítico (Hardoon, Fuentes-Nieva y Ayele, 2016; UNESCO, 2017): Los recursos naturales se han sobreexplotado; el cambio climático provocado genera fenómenos meteorológicos catastróficos; millones de personas viven en la pobreza extrema; el aire, el agua, el suelo, la flora y la fauna contienen cada vez más sustancias tóxicas; muchas familias son desplazadas por la fuerza o emprenden la huida debido a la violencia; las disparidades entre ricos y pobres siguen aumentando (las 62 personas más ricas del mundo poseen tanta riqueza como los 3.600 millones de personas más pobres).

Aunque "la educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo" (frase célebre de Nelson Mandela), también reproduce y legitima las desigualdades y mantiene el orden establecido (Althusser, 1989). Parece necesario y urgente posicionar la Justicia Social y Ambiental como eje transversal y prioritario en todos los ámbitos, incluido el escolar.

En este capítulo realizamos, en primer lugar, una revisión histórica del origen y evolución de la Justicia Social y Ambiental, para, en segundo lugar, analizar el concepto actual y extraer una definición propia. Para finalizar, profundizamos sobre las injusticias existentes en la escuela para mostrar la urgencia de incluir la Justicia Social y Ambiental en ella.

2.1. Revisión histórica del origen y evolución de la Justicia Social y Ambiental

A lo largo de la historia, los/as diferentes autores/as y entidades han buscado, a través de la Justicia, abordar problemas como el hambre, la pobreza, la desigualdad, el desempleo, la falta de viviendas o de atención sanitaria, la crisis alimenticia, el cambio climático, el desarrollo insostenible o la desorientación educativa (Gadotti, 2012; Hessel, 2010).

La revisión que realizamos en este primer apartado engloba desde el siglo V a.C. con el surgimiento del concepto de Justicia en Platón (427-347 a.C.) hasta la aparición de los conceptos de Justicia Social y de Justicia Ambiental utilizados en las luchas sociales y ambientales de entidades locales e internacionales, grupos, sindicatos y movimientos (Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra, Movimiento 15-M, movimientos indígenas, etcétera). Esta revisión, además de ayudarnos a entender el recorrido y evolución de estos conceptos, explica la unión de lo social y lo ambiental, pues en nuestra opinión, ambos aspectos están conectados y se complementan en la consecución de un mundo más justo.

2.1.1. El origen del concepto Justicia y la aparición del término Justicia Social

El origen del concepto de Justicia podemos encontrarlo en los filósofos de la antigua Grecia para quienes este término está asociado a la felicidad, entendida como una mezcla entre el placer y la sabiduría (Bellmont, 2012).

La obra *La República* de Platón (380 a.C./2005) aborda la organización de la ciudad-estado ideal, siendo la Justicia el tema principal. Sócrates y sus interlocutores, protagonistas de la obra, definen inicialmente la Justicia como ayudar a los amigos y dañar a los enemigos. Sin embargo, descontentos con esa primera aproximación, Sócrates decide construir *kallipolis*, su ciudad ideal, para estudiar los orígenes de la Justicia (Kamtekar, 2001; Murillo y Hernández-Castilla, 2011; Platón, 380 a.C./2005). La Justicia se describe como la virtud fundante y preservante porque solo cuando alguien comprende la Justicia puede conseguir las otras tres virtudes (prudencia, fortaleza y templanza), y cuando alguien posee estas virtudes, es la Justicia la que las mantiene todas juntas (Sánchez-Prieto, 2010).

Aristóteles (384-322 a.C.) intenta esclarecer el concepto de Justicia y sus componentes éticos y morales en su obra “Ética Nicomaquéa” o “Ética a Nicómaco” (Aristóteles, 349 a.C./1976), compuesta por diez libros que forman los pilares básicos de la ética occidental actual. Concibe dos modos fundamentales de esta virtud: la Justicia Legal o General cuanto trata la ordenación al bien común, y la Justicia Particular, dividida, a su vez, en una Justicia Distributiva

(distribución) y una Justicia Conmutativa (modos de trato). Esta última, puede referirse, tanto a los modos de trato voluntarios (Justicia Conmutativa propiamente dicha), como a los involuntarios (Justicia Conmutativa Judicial) (Contreras, 2012).

Aristóteles entiende por Justicia Distributiva dar a cada uno lo que le corresponde en proporción a su contribución a la sociedad, sus necesidades y sus méritos personales, refiriéndose a honores, salud y bienes materiales. Junto a esta Justicia Distributiva, la Justicia Conmutativa o Correctiva restaura la igualdad perdida, dañada o violada, a través de una retribución o reparación regulada por un contrato (Chafuen, 1985; González-Radío, 2000; Murillo y Hernández-Castilla, 2011).

Dando un salto temporal, es importante destacar a Tomás de Aquino (1224-1274), quien entiende la Justicia como la Ley Natural y la define como el hábito por el cual se le da a cada persona lo que le es propio mediante una voluntad constante y perpetua (Tomás de Aquino, 1273/2002). González-Radío (2000) señala que el pensamiento de Tomás de Aquino continúa con el posicionamiento de Aristóteles, donde la Justicia ordena todas las relaciones personales. Para Tomás de Aquino (1273/2002), la Justicia es la virtud por la cual una persona dirige sus acciones hacia el bien común (Berchmans, 2003; Martínez-Barrera, 2006; Yon, 2005).

Tomás de Aquino, al igual que Aristóteles, distingue dos tipos de Justicia: la Justicia Distributiva y la Justicia Conmutativa (Tomás de Aquino, 1273/2002). La Justicia Distributiva implica una obligación de distribuir los bienes proporcionalmente de acuerdo con la contribución de cada persona a la sociedad. La Justicia Conmutativa, por su parte, gobierna las relaciones entre las personas y depende de un acuerdo. De esta manera, la Justicia Distributiva es tanto un prerequisite como un resultado de la Justicia Conmutativa (González-Radío, 2000; Klett Lasso de la Vega y Martínez de Anguita, 2013; Murillo y Hernández-Castilla, 2011).

La definición de Justicia de Aristóteles y Tomás de Aquino, ambas relacionadas con dar a cada uno lo suyo, sirve como base al pensamiento cristiano en la elaboración de su propio planteamiento de Justicia (Murillo y Hernández-Castilla, 2011).

Por otro lado, el Utilitarismo es otra corriente filosófica que marca el concepto actual de Justicia Social. Filósofos del siglo XVIII como David Hume (1739/1957), Adam Smith (1759/1976) o Jeremy Bentham (1789/1907), o del XIX como John Stuart Mill (1843/2010), defienden la teoría moral utilitarista. Estos basan sus ideas en el siguiente principio: "la mejor acción es aquella que procura la mayor felicidad al mayor número y la peor acción la que, del mismo modo, otorga miseria" (Hutcheson, 1725, p. 8).

Los pensadores utilitaristas tenían como idea principal que cuando las instituciones más importantes están dispuestas de tal modo que obtienen el mayor equilibrio neto de satisfacción distribuido entre todos los individuos pertenecientes a ella, entonces la sociedad está correctamente ordenada y es justa (Aranda, 2013; Caballero-García, 2006; Cejudo, 2010).

Murillo y Hernández-Castilla (2011) señalan que el utilitarismo defiende el bienestar de cualquier grupo de personas, entendiéndolo como la suma de los placeres de sus integrantes. “El utilitarismo, en su versión primaria, recomienda la elección de una acción en función de sus consecuencias y una valoración de las consecuencias en términos de bienestar” (Sen y Williams, 1982, p. 4).

Otra gran influencia filosófica de los siglos XVII al XIX en la concepción actual de Justicia Social y Ambiental es el contractualismo. Algunos de sus máximos representantes son Thomas Hobbes (1651/1996), Jean-Jacques Rousseau (1762/1996), John Locke (1690/2003) e Immanuel Kant (1781/2005).

Locke (1690/2003) señala que en un estado inicial o de naturaleza del ser humano, las personas serían libres, iguales e independientes, pero no habría trabajo, ni agricultura, ni cultura, ni transporte. La vida de los hombres sería solitaria y peligrosa, dado que existiría el riesgo permanente de ser asaltado o morir asesinado. La teoría contractualista defiende que los seres humanos acuerdan un contrato social implícito para vivir en sociedad, lo que les otorga ciertos derechos a cambio de abandonar la libertad de la que dispondrían en estado de Naturaleza (Rousseau, 1762/1996).

Para Rousseau (1762/1996), la Justicia no puede definirse solo como una igualdad formal sino como el ejercicio de la libertad, que demanda una serie de condiciones de igualdad económica y social. El concepto de contrato es una ley que une los derechos y los deberes con el fin de conducir la Justicia a su objeto.

Por otro lado, Kant (1781/2005) realiza una reflexión sobre los principios fundamentales del comportamiento ético, que es asociable con el concepto de felicidad: la auto-obligación, la incondicionalidad y la universalidad, donde lo imperante se establece como norma y lo categórico como una condición que se aproxima a la Justicia (Marai, 2015). En definitiva, señala que el comportamiento es moral y justo cuando la persona hace lo que debe hacer obedeciendo a una ley universal, es decir se supedita el conocimiento científico al servicio de la moral (Kant, 1781/2005; Murillo y Hernández-Castilla, 2011).

El término Justicia Social es utilizado por primera vez en 1843 por Luigi Taparelli (1843/1949), un sacerdote jesuita italiano. En su obra “Saggio teoretico di dritto naturale, appoggiato sul fatto” (Ensayo teórico sobre el derecho natural apoyado en los hechos) señala que “la Justicia Social debe igualar de hecho a todos los hombres en lo tocante a los derechos de humanidad” (Taparelli, 1843/1949, p. 355).

Murillo y Hernández-Castilla (2011) señalan que tuvieron que transcurrir varias décadas para que el término Justicia Social volviera a ser utilizado, concretamente en los “Fabian Essays in Socialism” de 1889. Estos ensayos suponen el programa de la Sociedad Fabiana (movimiento socialista británico) y en ellos consideran que la Justicia Social desempeña el papel de finalidad ética por excelencia, para guiar la evolución social mediante cambios no revolucionarios ni marxistas hacia un sistema de socialdemocracia (Shaw et al., 1889). A partir de aquí, fue adoptado por los partidos socialdemócratas, principalmente en Inglaterra, Francia y Argentina.

Tras muchos enfrentamientos sociales y políticos en el siglo XIX y principios del siglo XX, promovidos por movimientos obreros en búsqueda de una mayor Justicia Social, en 1919 se funda la Organización Internacional del Trabajo (OIT). La Constitución de la Organización Internacional del Trabajo (1919) señala que la paz universal y duradera solo puede alcanzarse si se basa en la Justicia Social. Al aceptar el Premio Nobel de la Paz en 1969, David Morse, Director General de la OIT, señalaba que la construcción de un orden mundial verdaderamente pacífico basado en la Justicia Social es la tarea de la OIT (Rodgers, Swepston, Lee y Daele, 2009).

En 1931, la noción de Justicia Social se incorpora a la doctrina social de la Iglesia Católica, al utilizarla el papa Pío XI en la *Encíclica Quadragesimo anno*. Para Pío XI, la Justicia Social es un límite para establecer la distribución de la riqueza en una sociedad, reduciendo la diferencia entre las personas ricas y las necesitadas:

A cada cual, por consiguiente, debe dársele lo suyo en la distribución de los bienes, siendo necesario que la partición de los bienes creados se revoque y se ajuste a las normas del bien común o de la Justicia Social, pues cualquier persona sensata ve cuán gravísimo trastorno acarrea consigo esta enorme diferencia actualmente unos pocos cargados de fabulosas riquezas y la incontable multitud de los necesitados. (Pío XI, 1931/2006, p. 43)

La aparición en las primeras décadas del siglo XX del constitucionalismo social, el estado de bienestar y el derecho laboral, son cuestiones que rápidamente se vincularon con las ideas de Justicia Social. Múltiples autores y autoras influyen en su definición actual y se posicionan de forma diferente ante la elección del criterio más adecuado para distribuir los bienes y las cargas en la sociedad (De la Torre Martínez, 2005).

La Justicia Social en la actualidad es protagonista en la consecución de muchas metas relacionadas con los derechos humanos, la pobreza, la paz o la democracia. Y su importancia es total como podemos contemplar en la afirmación que utiliza De la Torre Martínez (2005) “no hay verdadera democracia sin Justicia Social y no hay verdadera Justicia Social sin democracia” (p. 688).

2.1.1. La aparición del término Justicia Ambiental y su conexión con la Justicia Social

A finales del siglo XIX y de forma aparentemente paralela al origen de movimientos en busca de la Justicia Social, la lucha medioambiental mantiene como objetivo prioritario la conservación de la naturaleza. Estos planteamientos se deben a Henry Thoreau (1864/1972, 1849/1985) y John Muir (1917, 1901/1981) quienes abogaron por una visión romántica y estética de la conservación del ambiente, y a Gifford Pinchot (1910, 1947) quien promueve su conservación utilitaria y eficiente.

Este movimiento ambiental, al igual que el movimiento obrero, es una reacción a las consecuencias de la creciente industrialización que se lleva a cabo durante el siglo XIX y que conduce al desarrollo de las grandes ciudades (Rhodes, 2003). La esfera del ambientalismo se desarrolla y amplía, abordando la salud pública y las enfermedades derivadas de la industria, los residuos urbanos y las aguas residuales (Arriaga Legarda y Pardo Buendía, 2011).

El movimiento ambiental moderno de inicios del siglo XX se nutre del movimiento conservacionista del siglo anterior. Los valores y creencias románticas y trascendentales se concentran, no solo en la conservación de la naturaleza como respuesta a la gran preocupación existente sobre la pérdida de la naturaleza virgen, sino en percibir la naturaleza con “integridad en sí misma” (Pepper, 1984, p. 79).

Pepper (1984) señala cómo los románticos se alzaron contra las consecuencias negativas derivadas del capitalismo industrial, como son la contaminación y la pobreza. En este último aspecto, es donde se pueden comenzar a ver las reivindicaciones, dentro del movimiento ambiental, de mayor Justicia Social. Esta interrelación de factores sociales, económicos, tecnológicos y aquellos relacionados con la salud, contribuyeron de forma significativa a la materialización del movimiento ambiental en las décadas de 1960 y 1970 (Rhodes, 2003).

Sin embargo, algunos autores y autoras sostienen que los fundamentos de la filosofía del movimiento trascendental carecen de un interés genuino por aquellos temas relacionados con la Justicia Social. Rhodes (2003) argumenta que no es insólito comprobar que su descendiente directo, el movimiento ambiental moderno, haya sido negligente en la incorporación de elementos de Justicia Social en su agenda inicial (Arriaga Legarda y Pardo Buendía, 2011).

Parece razonable pensar que el movimiento ambiental, dedicado a la conservación del ambiente, y el movimiento de Justicia Ambiental, centrado en la Justicia y la equidad en la distribución de los beneficios y los costes medioambientales, serían aliados naturales (Pezzullo y Sandler, 2007). Sin embargo, la relación entre los dos movimientos tradicionalmente no ha sido muy

cooperativa a pesar de que existe una amplia variedad de oportunidades que intentan aunar esfuerzos por la salud ambiental, la sostenibilidad y la integridad (Arriaga Legarda y Pardo Buendía, 2011; Pezzullo y Sandler, 2007). No ha sido hasta finales del siglo XX, cuando la noción de la Justicia Ambiental ha comenzado a convertirse en un elemento importante en el discurso ambiental al incorporar una perspectiva social (Arriaga Legarda y Pardo Buendía, 2011).

El movimiento por la Justicia Ambiental es un fenómeno enraizado en Estados Unidos con origen a finales de los años 70 y principios de los 80. Surge de las movilizaciones de las comunidades locales afroamericanas pobres y de las clases trabajadoras de Estados Unidos, que sufren de altos niveles de degradación ambiental, y en particular de la contaminación de los desechos tóxicos en el aire, el agua y el suelo en las zonas donde habitan (Bullard, 1999; Freudenberg, 1992; Gottlieb, 1993; López, 2014).

Como fuerza social y respuesta política, se articula a partir de dos espacios de acción como son el de los “Ciudadanos/as Trabajadores/as” o “Movimiento Anti-tóxicos” de la clase trabajadora blanca norteamericana (Cable y Shriver, 1995; Gould, Schnaiberg y Weinberg, 1996; Levine, 1982) y el “Movimiento Ambientalista de Personas de Color” de las comunidades afroamericanas. Este último, a diferencia de los anteriores, incorpora los riesgos ambientales a las organizaciones de derechos civiles (Bullard, 1993a, 1993b; López, 2014; Taylor, 1993).

En los años 80 se establece un estrecho vínculo entre ambientalismo y derechos ciudadanos (Foreman, 1998). En particular, es en el año 1989 cuando se impulsa el desarrollo conceptual de la Justicia Ambiental, con el caso de la empresa *Louisiana Energy Services* (LES), a quien el gobierno estadounidense concede permiso para construir plantas de enriquecimiento de uranio en *Claiborne Parish* (Luisiana). Los estudios realizados en la zona ponen de manifiesto la discriminación hacia las áreas con poblaciones caracterizadas por la pobreza y la alta representación de personas de origen afroamericano (López, 2014).

En ese contexto, a principios de los 90 se acuña el término de Racismo Medioambiental y se definen diecisiete principios de Justicia Ambiental firmados en la *First National People of Color Environmental Leadership Summit* en octubre de 1991 en Washington. En este documento se recoge un amplio abanico de temas, desde los muy genéricos sobre la Madre Tierra, hasta peticiones concretas de cese de producción de residuos nucleares (López, 2014).

Cuatro años más tarde, en 1994, entra en vigor la *Executive Order 12898 (Federal Actions to Address Environmental Justice in Minority Populations and Low-Income Populations)* bajo el mandato del entonces presidente de Estados Unidos, Bill Clinton, que ordena a todas las agencias federales evaluar todas las políticas ambientales para asegurar la Justicia en sus operaciones en relación a las

minorías y población con bajos ingresos, representando un hito en el desarrollo jurídico en materia medioambiental (Bullard, 2004; López, 2014).

No obstante, no es hasta la primera década del siglo XXI cuando toma forma y fuerza el concepto de Justicia Ambiental, para prestar atención al análisis de la relación entre etnia, clase social y riesgos ambientales; a las fuerzas sociales que actúan sobre las desigualdades medioambientales; a la trayectoria histórica de las injusticias ambientales y en particular en los contextos geográficos; al crecimiento de las desigualdades y al racismo ambiental más allá de los Estados Unidos, y en particular en los países del sur del planeta; así como a la emergencia del movimiento de Justicia Ambiental a través de estudios de caso de resistencia de comunidades contra los tóxicos (Pellow y Brulle, 2005).

El argumento principal del concepto de Justicia Ambiental hace referencia a que los grupos con altas concentraciones de minorías raciales o étnicas, o de familias con bajos ingresos económicos, están mucho más expuestos a una serie de problemas y riesgos ambientales que aquellos grupos con un perfil socioeconómico más alto. Del mismo modo, estos grupos tampoco se benefician equitativamente de aquellas implicaciones positivas derivadas de la política y regulación ambiental (Arriaga Legarda y Pardo Buendía, 2011; Campos-Vargas, Toscana-Aparicio y Campos Alanís, 2015).

Por lo tanto, el movimiento de la Justicia Ambiental no solo busca asegurar que todas las comunidades tengan igual protección contra los riesgos ambientales en relación a cuestiones de salud y calidad de vida, sino que también pretende que todos los grupos puedan disfrutar de su derecho a vivir en un medio que sea seguro, independientemente de su etnia o nivel de ingresos económicos. La Justicia Ambiental se basa en el reconocimiento de distribuciones ambientales no equitativas y en un uso de los recursos más justo (Arriaga Legarda y Pardo Buendía, 2011; Campos-Vargas et al., 2015; Fernández, 1999).

Cole y Foster (2001) indican que la Justicia Ambiental es resultado de seis movimientos diferentes: el movimiento por los derechos civiles, el movimiento anti-contaminación, el ámbito académico, la lucha de los indígenas americanos, el movimiento obrero y los ecologistas tradicionales. Y, a su vez, Faber y McCarthy (2003) incorporan el movimiento de solidaridad y el movimiento por la Justicia social y económica.

De una forma o de otra, parece que la Justicia Social y la Justicia Ambiental se han encontrado en un mismo escenario, compartiendo luchas y objetivos. Ambos conceptos tienen muchas cosas en común y aunque tal vez existan prioridades diferentes en la actuación, no hay ningún concepto en el que entren en conflicto u oposición.

Esto es lo que hace que en esta investigación ambos términos se trabajen de forma conjunta, como ya han hecho algunas entidades como la fundación FUHEM que utiliza el término “Ecosocial” o el “Programa por la Tierra. Justicia

social y ambiental para hacer frente a la crisis” que presentaron algunas de las organizaciones ambientales más importantes para las elecciones al Parlamento Europeo en 2014. En la introducción se señala:

Las respuestas políticas a la crisis, dadas hasta ahora por los países europeos, están agravando la situación social y ambiental. Europa tiene por delante el enorme reto de dar un giro al modelo actual y proteger a las personas y al medio ambiente. (Amigos de la Tierra, Ecologistas en Acción, Greenpeace, SEO/Birdlife y WWF, 2014, p. 3)

Este programa demuestra, además, una gran actualidad de ambos términos, lo que nos lleva al análisis en el siguiente punto del concepto de Justicia Social y Ambiental.

2.2. Concepto de Justicia Social y Ambiental

Grass (1995) o Haughton (1999) ponen en relieve que la Justicia Social y el Ambiente son inseparables y están interconectados. Podríamos hablar quizá de un único concepto como “Justicia Ecosocial”. Otra opción sería hablar solo de “Justicia Ambiental” o de “Justicia Social”, absorbiendo el término elegido los aspectos que el otro aborda. Sin embargo, en este trabajo uniremos los conceptos en “Justicia Social y Ambiental”, porque ambos son dependientes y están íntimamente relacionados, pero es necesario mantener su diferente origen porque responde a enfoques diferentes.

Además de hablar de Justicia Social y Ambiental, creemos fundamental relacionar esta Justicia con el término “sostenibilidad”, relacionado comúnmente con los movimientos ambientales. No solo se trata de atender al presente, sino también de mirar a futuras generaciones y a otras especies. Como señala Agyeman (2005), es necesario que la Justicia se desplace al centro del escenario del discurso de la sostenibilidad, para que haya una oportunidad real de futuro.

En este epígrafe se busca describir las grandes concepciones de Justicia Social y Ambiental que existen y que conviven en la actualidad:

- Justicia Social y Ambiental como Distribución (Agyeman, 2007; Rawls, 1979, 2002).
- Justicia Social y Ambiental desde la Teoría de las Capacidades (Nussbaum, 2007; Sen, 2010).
- Justicia Social y Ambiental como Reconocimiento (Collins, 1991; Fraser y Honneth, 2006; Honneth, 2007; Fraser, 2008).
- Justicia Social y Ambiental como Participación (Fraser, 2008; Young, 2000a, 2011).

Una vez analizados estos cuatro conceptos de manera independiente, concluimos el apartado con una definición propia de Justicia Social y Ambiental en base a los autores y autoras descritos/as.

2.2.1. Justicia Social y Ambiental como Distribución

La Justicia distributiva se basa, inicialmente, en el modo en que los bienes primarios y los costes y beneficios ambientales se encuentran distribuidos en la sociedad (Agyeman, 2007; Beauchamp, 2001; Rawls, 1979). Stuardo (2017) indica, siguiendo a Jost y Kay (2010) y a North (2006), que el punto de interés está en desarrollar principios de Justicia que permitan corregir la privación de recursos y que estos sean mejor distribuidos en función de los distintos intereses.

Utilizamos la clasificación de Justicia Ecológica de Bosselmann (2006) para abordar la Justicia Social y Ambiental como distribución. Esta hace referencia a tres tipos de Justicia: Justicia Intrageracional (dimensión entre una misma generación), Justicia Intergeneracional (perspectiva de futuras generaciones) y Justicia Interespecies (preocupación por el mundo natural no humano).

- Justicia Intrageracional: Aborda la dimensión social y ambiental dentro de cada generación para alcanzar la Justicia. A partir de Murillo y Hernández-Castilla (2011), señalamos los principios que delimitan la distribución de los beneficios y los lastres en la sociedad:
 - Justicia igualitaria: a cada persona una parte igual. En cuestiones de ambiente significaría “iguales porciones de espacio ambiental para todos y cada uno de los seres humanos” (Riechmann, 2003, p. 8). Aunque esta idea puede resultar inicialmente sencilla, la principal dificultad que entraña es que las personas comienzan con diferentes beneficios y desventajas. Además, no son iguales en todos los aspectos, de modo que la igualdad en la distribución conlleva desigualdades innecesarias.
 - Justicia según la necesidad: a cada persona de acuerdo con sus necesidades individuales. De tal forma que los que tienen más necesidades de un bien deben poseer asignaciones mayores. Este principio demanda una redistribución de los bienes en función de la necesidad para satisfacer las necesidades humanas básicas e impedir que las personas vivan en condiciones de desventaja social y ambiental significativas por causas ajenas a su voluntad. Aquí introduciremos el Principio de Diferencia, según el cual las desigualdades solo se pueden justificar si benefician a los más desaventajados, ya que de lo contrario no son lícitas (Rodríguez Zepeda, 2009). Rawls (2002) entiende que éste es un principio de compensación y de políticas de discriminación positiva necesario para que las desigualdades naturales o de nacimiento sean compensadas.
 - Justicia según el mérito: a cada persona según sus méritos. Según este planteamiento los que más contribuyen a la generación de beneficios

sociales y de riqueza deben tener también una mayor proporción de los mismos (Beauchamp, 2001).

- Justicia Intergeneracional. Tanto Bosselmann (2006) como Rawls (1979) dan importancia a la Justicia intergeneracional, pues sin su existencia no podría haber Justicia en la sociedad ya que habría privilegios para las generaciones actuales en detrimento de las generaciones futuras (Wissenburg, 1999). Este principio exige que los derechos deben ser distribuidos de tal manera que se mantengan disponibles para una futura redistribución. En otros términos, consiste en la obligación de no destruir bienes en aquellos casos en que sean irremplazables (Hervé, 2010; Wissenburg, 1999). Por tanto, puesto que no sabemos qué necesitarán las futuras generaciones se trata de mantener la integridad ambiental (Bosselmann, 2006). A su vez, es importante señalar cómo la estructura cultural heredada debe ser transmitida al menos en un estado igualmente rico que aquel en el que la hemos encontrado (Dworkin, 1985; Gosseries, 2012).

Weiss (1999) señala la existencia de tres principios de equidad intergeneracional:

- Conservación de las opciones: Una generación debe tener, al menos, el mismo número de opciones que la precedente.
- Conservación de la calidad: La calidad del medio debe tener las mismas condiciones o mejores para las siguientes generaciones.
- Conservación del acceso: Los miembros de la actual generación deben poder acceder sin discriminaciones a los recursos naturales y culturales del planeta, manteniendo el respeto hacia las futuras generaciones.

Entonces, ¿quién debe hacer este esfuerzo para hacer un mundo digno para las futuras generaciones? La Justicia Intergeneracional también muestra preocupación por el sacrificio de los menos favorecidos de la generación presente con el fin de prevenir mayores injusticias futuras o, simplemente, de hacer posible un futuro mejor (Dworkin, 1985).

- Justicia Interespecies: está relacionada con la preocupación por el mundo natural no humano. La Justicia no tiene que ver solo con las distribución justa entre la población humana, sino también entre ésta y el resto de los seres vivos con los que compartimos la biosfera (Mosterín y Riechmann, 1995; Riechman, 2000, 2003). Esto mismo es reconocido por el Movimiento de Justicia Ambiental estadounidense en los años noventa, quedando plasmado en el primero y tercero de los diecisiete “Principios de Justicia Ambiental” que se aprobaron en el *First National People of Color Environmental Leadership Summit*:

“1. La Justicia Ambiental afirma la sacralidad de la Madre Tierra, la unidad ecológica y la interdependencia de todas las especies, y el derecho a no padecer destrucción ecológica.”

3. La Justicia Ambiental fundamenta el derecho a usos éticos, equilibrados y responsables de la tierra y los recursos renovables, en pro de un planeta sostenible para los seres humanos y las demás criaturas vivas.” (Hofrichter, 1994, p. 237)

Por tanto, la distribución debe ser entendida no entre humanos sino entre seres vivos (Riechmann, 2003; Riechmann et al., 1995). Como señala el poeta estadounidense Gary Snyder (1995, p. 60), “incluso si se lograra la Justicia social y económica para toda la gente, seguiría existiendo una necesidad drástica de Justicia ecológica, lo que significa dejar mucha tierra y agua para que los seres no humanos puedan vivir su vida”.

Una vez descritos los niveles de Justicia que tenemos en cuenta en la distribución (intergeneracional, intrageneracional y interespecies), nos debemos preguntar qué distribuir. Para Rawls (2002), lo que debe estar distribuido son los bienes primarios, es decir lo que necesita la ciudadanía como personas libres e iguales, y propone una lista de esos bienes primarios:

- Derechos y libertades básicas.
- Libertad de desplazamiento y de elección de ocupación.
- Poderes y prerrogativas de los puestos y cargos de responsabilidad en las Instituciones políticas y económicas.
- Ingreso y riqueza.
- Bases sociales de respeto a sí mismo.

Según Rawls (1993), esta lista puede ampliarse si respeta el límite de la Justicia como imparcialidad y el límite de la simplicidad y disponibilidad de información. Sin embargo, la ampliación de la lista también debe respetar el espíritu de los cinco bienes enumerados, y que no son fines, sino medios (Murillo y Hernández-Castilla, 2011).

Por tanto, Rawls deja la puerta abierta a que entren desde la Justicia Ambiental otros aspectos que deben distribuirse. Algunos ejemplos son (Angyeman, 2007; Hofrichter, 1994; Mosterín y Riechmann, 1995; Riechmann, 2003):

- Degradación y coste ambiental (residuos tóxicos, contaminación...).
- Espacio.
- Energía.
- Beneficios ambientales.

Rawls (1979), define los fundamentos de un nuevo liberalismo y desencadena la polémica que todavía hoy continúa entre liberales de distinto signo y comunitarios de diverso tipo (Cortina, 1993). Benedicto (2010) señala que dentro de la tradición liberal podemos encontrar autores/as que se sitúan en una línea de liberalismo igualitario o social como Rawls (1993) o Dworkin (1993) y

también otros que defienden la radical independencia del individuo proponiendo un liberalismo libertario o individual como Nozick (1988) o Hayek (1948).

Las críticas presentadas por el pensamiento comunitarista, representado por Macintyre (1984), Sandel (1982), Taylor (2003) o Walzer (2001), han contribuido a la redefinición hecha por Rawls de la relación entre la persona moral, la ciudadanía y la comunidad política, y también a las posteriores modificaciones que otros/as autores/as como Dworkin (1993), Nagel (1991) o Raz (1986) han incorporado a la tradición liberal.

Para definir la corriente comunitarista, Valcárcel (2002, p. 116) señala que los “comunitaristas son aquellos autores que, fundamentalmente, sostienen que los derechos individuales han de ceder, en ciertos casos, ante los derechos de la comunidad; y que con ello la moralidad del conjunto —incluida una práctica mejor de la individualidad— aumenta”. Aunque es una definición algo genérica, los comunitaristas como Macintyre (1984), observan que las sociedades en las que los derechos individuales parecen estar asegurados, no son capaces de evitar la insolidaridad y el debilitamiento de los lazos comunitarios (Benedicto, 2010).

Otra crítica hacia Rawls (1979) la realizan desde la Teoría de las Capacidades de Sen (1995, 2010) y Nussbaum (2002, 2007). Plantean que es necesario centrarse, no en la riqueza ni en los bienes, sino en las capacidades de las personas. Debido a su gran popularidad lo expondremos a continuación de manera más detenida.

2.2.2. Justicia Social y Ambiental desde la Teoría de las Capacidades

El economista indio Amartya Sen critica la teoría de la Justicia distributiva antes descrita, por ser demasiado instrumental. En su texto “Inequality Reexamined” (Sen, 1992), plantea que la idea de la Justicia se encuentra en las libertades reales que gozan los individuos. Esta es la diferencia entre Sen y Rawls. Mientras este último se centra en los medios para lograr los fines deseados por los individuos, Sen fija su atención en la libertad real de las personas, concebida como la capacidad de lograr realizaciones, lo que constituye un fin para cada persona (Murillo y Hernández-Castilla, 2011).

Sen (1992) sostiene que la atención en las posesiones de medios para la libertad (como, por ejemplo, los bienes primarios) no pueden proporcionar las comparaciones interpersonales que constituyan una base informacional de la Justicia. Por tanto, las exigencias individuales han de ser consideradas no por los medios, sino por las libertades que gozan realmente para elegir entre alternativos modos de vida (Sen, 1992, 2010).

Sen (1992) considera que el enfoque de Rawls es insuficientemente igualitario. Los bienes primarios y los recursos son importantes como medios para obtener funcionamientos importantes, pero el problema de concentrarnos en estos

instrumentos es el “olvido” que se realiza, al no tener en cuenta las distintas capacidades de los individuos para transformarlos en funcionamientos (Murillo y Hernández-Castilla, 2011). Sen señala de forma explícita:

Los recursos de que dispone una persona o los bienes que alguien tiene pueden ser indicadores muy imperfectos de la libertad de que realmente disfruta la persona para hacer esto o ser aquello (...). El cambio de atención en la filosofía política contemporánea, tal como ocurre en las teorías de Rawls, hacia comparaciones interpersonales basadas en los recursos puede verse claramente como un paso hacia una mayor atención a la libertad. Pero estos cambios son esencialmente insuficientes. (Sen, 1995, p. 51)

Sen (1992, 2010) exige que examinemos el valor de los procedimientos y las capacidades, en vez de atender solo a los medios necesarios para tales realizaciones y libertades.

Una visión complementaria es aportada por la profesora estadounidense Martha Nussbaum (2002, 2007) desde la filosofía política. Esta autora parte, como Sen, de las ideas de Rawls, cuyos planteamientos se consideran como la teoría política más sólida y útil para abordar los problemas contemporáneos. Sin embargo, sus aportaciones nacen como crítica al contractualismo, situado en la base de los planteamientos de rawlianos (Murillo y Hernández-Castilla, 2011). Nussbaum (2007) aborda esa crítica a partir de tres elementos: la Justicia hacia las personas con discapacidad, al tratamiento de los animales no humanos (que nosotros hemos incluido anteriormente a través de la Justicia interespecies) y a las relaciones internacionales. Respecto a este último punto, Nussbaum (2007) señala:

Cualquier teoría de Justicia que pretenda ofrecer una base para que todos los seres humanos tengan unas oportunidades de vida decentes debe tener en cuenta tanto las desigualdades internas de cada país como las desigualdades entre países, y debe estar preparada para abordar las complejas intersecciones de estas desigualdades en un mundo cada vez más interconectado. (p. 301)

Respecto a la Justicia hacia las personas con discapacidad, Nussbaum critica los planteamientos de Rawls (1979), según los cuales los individuos que participan en la elección de los principios de Justicia en la posición original han de ser independientes y tener cierta igualdad de facultades. Nussbaum (2007) defiende que este procedimiento es injusto hacia las personas con discapacidad. Alega que las personas en situación de discapacidad mental no podrían formar parte de la deliberación original, quedando como ciudadanía de segunda. Para que las necesidades de las personas con discapacidad estén presentes desde el principio, así como la simpatía, la sociabilidad y la preocupación por los otros, es necesario no concebir la Justicia como el resultado de un pacto, sino a partir del bienestar de los individuos y la atención a sus necesidades y capacidades más básicas

(Murillo y Hernández-Castilla, 2011; Nussbaum, 2004). De ahí que la esencia del enfoque de las capacidades considere las dimensiones fundamentales de la vida de las personas como el criterio fundamental de la Justicia. A partir de este planteamiento, Nussbaum (2002) presenta una lista de “diez capacidades funcionales humanas centrales”:

1. Vida. Ser capaces de vivir una vida humana de duración normal, sin morir prematuramente o antes de que la vida se reduzca a algo que no merezca la pena vivir.
2. Salud corporal. Ser capaces de gozar de buena salud, estar adecuadamente alimentado y tener una vivienda digna.
3. Integridad corporal. Ser capaces de moverse libremente y de forma segura de un lugar a otro; tener oportunidades para disfrutar de la satisfacción sexual y de la capacidad de elección en materia de reproducción.
4. Sentidos, imaginación y pensamiento. Ser capaces de utilizar los sentidos, de imaginar, pensar y razonar.
5. Emociones. Ser capaces de tener vínculos afectivos con cosas y personas ajenas. Poder desarrollarse emocionalmente sin las trabas de los miedos y ansiedades abrumadoras, ni por casos traumáticos de abusos o negligencias.
6. Razón práctica. Ser capaces de formar un concepto del bien e iniciar una reflexión crítica respecto de la planificación de la vida. Esto supone la protección de la libertad de conciencia.
7. Afiliación. Ser capaces de vivir con otros individuos y de volcarse hacia ellos. Recibir un trato como seres dignos cuyo valor es idéntico al de los demás. Esto implica, como mínimo, la protección contra la discriminación por motivo de raza, sexo, orientación sexual, religión, casta, etnia u origen nacional.
8. Otras especies. Ser capaces de apreciar y vivir en relación con los animales, las plantas y el mundo de la naturaleza.
9. Capacidad para jugar. Ser capaces de reír, jugar y disfrutar de actividades de ocio.
10. Control sobre el entorno de cada uno. Tanto político como material.

Nussbaum (2002) señala que la lista sigue estando abierta. Al respecto Hervé (2010) indica que es necesario recurrir e incluir elementos propios de Justicia Ambiental. Sin embargo, vemos que este enfoque de capacidades incluye aspectos relacionados con todos los ámbitos del ser humano y también con aspectos sociales y ambientales.

2.2.3. Justicia Social y Ambiental como Reconocimiento

Otro gran planteamiento es lo que se ha llamado la Justicia Relacional (o cultural), definido como ausencia de dominación cultural, no reconocimiento e irrespeto (Fraser, 1997).

Reconocimiento se ha convertido en una palabra clave de nuestro tiempo. Esta idea, una venerable categoría de la filosofía hegeliana, resucitada no hace mucho por los teóricos políticos, está resultando fundamental en los trabajos para conceptualizar los debates actuales acerca de la identidad y la diferencia. (Fraser y Honneth, 2006, p. 13).

Fraser (1997) señala que las reivindicaciones de Justicia en el mundo actual parecen dividirse en dos tipos cada vez más claros. El primero y que ya hemos comentado, hace referencia a las de distribución, reivindicando una redistribución más justa de bienes y recursos. El segundo son las políticas de reconocimiento, donde el objetivo es un mundo que acepte las diferencias, en donde no haya que asimilar las normas culturales dominantes o de la mayoría.

Hervé (2010) indica que las situaciones de injusticia ambiental se producen respecto de grupos y comunidades antes que individuos. Y señala que “el reconocimiento apunta a la valorización de ciertas comunidades o grupos vulnerables de la sociedad y, a su vez, a la valorización de la naturaleza y de los ecosistemas en sí mismos” (Hervé, 2010, p. 21).

La valoración de las minorías étnicas, raciales y sexuales, así como de la naturaleza y de los ecosistemas, intenta desarrollar un nuevo paradigma de la Justicia que sitúa al reconocimiento en su centro. El ascenso de la política de identidad ha cambiado el foco de las reivindicaciones de la redistribución. Consiste, por tanto, en idear una orientación que integre lo mejor de la política de la redistribución y lo mejor de la política del reconocimiento (Murillo y Hernández-Castilla, 2011).

Murillo y Hernández-Castilla (2011) señalan que las diferencias entre esta concepción de Justicia como reconocimiento y de la Justicia como distribución son resumidas por la propia Fraser (1997) en cuatro elementos:

1. Los dos enfoques asumen concepciones diferentes de injusticia: la estructura económica de la sociedad (marginación, explotación y privación); o injusticias culturales vinculadas a procesos de representación, interpretación y comunicación.
2. Proponen diferentes tipos de soluciones. En el enfoque de la distribución el remedio de la injusticia es algún tipo de reestructuración económica. Mientras que en el enfoque del reconocimiento la solución es el cambio

cultural o simbólico o la revaluación ascendente de las identidades no respetadas o sus productos culturales.

3. Asumen concepciones diferentes de las colectividades que sufren la injusticia. En el enfoque de la redistribución, las injusticias se producen sobre clases o colectividades definidas por el mercado o los medios de distribución. Mientras que desde el enfoque del reconocimiento están relacionadas con el género, la sexualidad, la cultura, la religión, etcétera.
4. Las diferencias de grupo se ven desde el enfoque de la distribución como diferenciales de injusticia, ligadas a estructuras socialmente injustas y por tanto se deben abolir. Frente al enfoque interpretativo, que está vinculado a una jerarquía de valores y por tanto requieren reevaluar los rasgos devaluados.

Stuardo (2017), nos apunta a partir de Fraser, que la concepción del reconocimiento trae consigo problemas como la reificación de las identidades de los grupos, al simplificar o hacer desaparecer las diferencias internas, o el desplazamiento de los problemas relativos a la redistribución de bienes y riqueza que quedan relegados a un segundo plano. Por esto último, es importante tener en cuenta que las injusticias pueden ser claramente bidimensionales como la raza o la clase social (Fraser, 1997). En este sentido, se reflexiona sobre una “tercera vía”, donde la redistribución y el reconocimiento convergen a causa de la aceleración de la globalización económica y del descentramiento del marco nacional como referencia (Fraser y Honneth, 2006).

Fraser (Fraser y Honneth, 2006) defiende la búsqueda de un enfoque integrado que pueda reparar a la vez el reconocimiento erróneo y la mala distribución. Esta autora propone dos enfoques: reparación transversal y conciencia de los límites. La reparación transversal consistiría en:

(...) utilizar medidas asociadas con una dimensión de la Justicia para remediar desigualdades asociadas con la otra, es decir, utilizar medidas distributivas para reparar el reconocimiento erróneo y medidas de reconocimiento para reparar la mala distribución. La reparación transversal explota la imbricación de estatus y clase social con el fin de mitigar ambas formas de subordinación al mismo tiempo.
(Fraser y Honneth, 2006, p. 80)

Iglesias (2012) indica que el problema que plantea esta forma de reparación es que no podría usarse de manera sistemática ni generalizada. Por otro lado, esta autora señala que la conciencia de los límites no será otra cosa que “la conciencia del impacto de diversas reformas sobre los límites del grupo” (Fraser y Honneth, 2006, p. 82). Queda pendiente encontrar un esquema exitoso, pero de una manera o de otra, tal y como señala Fraser, “solo si buscamos enfoques integradores que unan redistribución y reconocimiento podremos satisfacer los requisitos de una justicia para todos.” (Fraser y Honneth, 2006, p. 88)

2.2.4. Justicia Social y Ambiental como Participación

La Justicia como Participación o Representación (en este trabajo utilizamos en mayor medida el término “participación”) implica la promoción del acceso y la equidad para asegurar la plena participación en la vida social, especialmente para aquellos grupos que han sido sistemáticamente excluidos sobre la base de su etnia, edad, género, habilidad física o mental, educación, orientación sexual, situación socioeconómica u otras características (Bell, 2007; Harnett, 2001).

En este sentido, esta idea de Justicia se fundamenta en que no es suficiente con el mero reparto de bienes materiales, sino que también resulta imperativo difundir otros “bienes” asociados como la igualdad de oportunidades, el acceso al poder, la posibilidad de participar en diferentes espacios públicos o el acceso al conocimiento. Para conseguirlo es necesario entender la Justicia como un procedimiento o proceso en la medida que se convierte en una herramienta para lograr una justicia distributiva y un reconocimiento político (Murillo y Hernández-Castilla, 2011).

La representación está ya siempre inherentemente presente en cualquier reivindicación de redistribución o de reconocimiento. La dimensión política está implícita en, y en realidad requerida por, la gramática del concepto de Justicia. De manera que no hay redistribución ni reconocimiento sin representación. (Fraser, 2008, p. 49)

Para Honneth existe un vínculo claro entre la ausencia de respeto y reconocimiento y la falta de participación en la comunidad y sus instituciones (Fraser y Honneth, 2006). De modo que la ciudadanía sin participación se encuentra directamente y estructuralmente excluida de determinados derechos otorgados por la sociedad. El hecho de experimentar la negación de estos derechos conlleva la falta de consideración propia y de respeto hacia uno/a mismo/a (Murillo y Hernández-Castilla, 2011).

Honneth (2001) propone que la democracia sea entendida como una forma reflexiva de cooperación comunitaria que articule deliberación racional y comunidad democrática. Para este autor, la cooperación es el fundamento de todo tipo de sociabilidad, siendo el eslabón que articula autonomía personal y gobierno político.

Young (2000a, 2000b) defiende un procedimiento democrático como condición básica de la Justicia y considera que se necesita profundizar sobre la eliminación de la opresión y dominación institucional.

Para que una norma sea justa, todo el mundo que la aplica debe tener la oportunidad de ser considerado con una voz eficaz y debe tener la posibilidad de estar de acuerdo con ella sin coacción. Para que una condición social sea justa, debe permitir a todos satisfacer sus

necesidades y ejercer su libertad; así la Justicia requiere que todos puedan expresar sus necesidades. (Young, 2000b, p. 125)

Por tanto, cualquier enfoque sobre Justicia debe estar centrado en los procesos políticos, pues estos conllevan gran variedad de injusticias, tanto en la distribución de bienes como en la distribución del reconocimiento. Insiste en situar a la Justicia en las normas y los procedimientos de acuerdo con el lugar donde se toman las decisiones (Murillo y Hernández-Castilla, 2011; Trejo Pérez, 2016).

Young (2000a, 2000b) aboga por un modelo de democracia comunicativa donde la participación necesita ejercerse en diferentes instituciones tanto sociales como culturales, en contextos políticos y de gobierno. Y Fraser (1997), con un objetivo similar, defiende una democracia radical entendida como el sistema político que garantice los derechos sociales y la igualdad de oportunidades para participar en la esfera pública (Avedaño, 2010).

La exigencia de mayor voz y poder para los individuos y las comunidades ha sido siempre parte esencial del movimiento ambiental. La original definición del racismo ambiental en Estados Unidos planteada por Chavis (1993) incluía, como parte de su justificación, las prácticas excluyentes y restrictivas que limitan la participación de la gente de color que se daban en las juntas donde se toman decisiones, en las comisiones y en los entes reguladores (Bullard, 1993a, 1993b).

Como ejemplo, en los “10 Principles o Just Climate change Policies” del Environmental Justice and Climate Change Initiative (EJCC) se señala que “A todos los niveles y en todos los ámbitos, las personas deben tener voz y voto en las decisiones que afecten a sus vidas. Quienes toman las decisiones deben incluir a las comunidades en el proceso político” (Hoerner y Robinson, 2008, p. 56).

El derecho a la participación y el acceso a la información es quizá uno de los aspectos más universalmente aceptados. La participación es el mecanismo o procedimiento necesario para lograr una mejor distribución y un mayor reconocimiento. Por tanto, una teoría de la Justicia debe focalizarse en el proceso democrático, que permite establecer estructuras para hacer frente tanto a los problemas de distribución como de reconocimiento (Hervé, 2010; Schlosberg, 2007).

2.2.5. Una definición propia de la Justicia Social y Ambiental

En la revisión que llevamos realizada hasta ahora sobre el concepto de Justicia Social y Ambiental, podemos ver su complejidad, su evolución en el tiempo, su carácter multidimensional y multidisciplinar y su fuerte componente ideológico.

Como hemos visto, el término Justicia Social y Ambiental tiene un gran carácter distributivo ya que su argumento básico se refiere a la preocupación por cómo los

bienes primarios y los impactos ambientales, se distribuyen entre los distintos miembros de la sociedad.

La obra “Teoría de la Justicia” (Rawls, 1979) marca un antes y un después en el devenir de ese concepto. La mayoría de autores/as están de acuerdo en esta distribución, pero qué distribuir es uno de los debates abiertos en estos años: de bienes primarios como decía Rawls, de recursos (Dworkin, 1981), de los impactos medioambientales, tanto positivos como negativos (Agyeman y Evans, 2004; Heiman, 1996), o priorizando en un enfoque desde las capacidades (Nussbaum, 2002; Sen, 2010). Y a su vez cómo realizarlo, si teniendo en cuenta al individuo (Dworkin, 1981; Nozick, 1988), a la comunidad (Macintyre, 1984; Sandel, 1982; Taylor, 2003; Walzer, 2001) o a todas las especies (Mosterín y Riechmann, 1995; Nussbaum, 2007).

Frente a este planteamiento, otros autores y autoras como Fraser (2008) o Young (2011b) creen que no es suficiente quedarse en la mera redistribución de bienes y destacan el planteamiento de Justicia como Reconocimiento y Participación.

Obtener una definición propia y común para la Justicia Social y la Justicia Ambiental no es tarea fácil, ya que combina factores sociales, políticos, ambientales y económicos. Partiremos de las definiciones de algunos autores y autoras y del contenido abarcado hasta ahora.

La Justicia Ambiental es definida por Teresa Vicente Giménez (2002, p. 59) como la necesidad de “elaboración de un modelo de Justicia más adecuado a los planteamientos y dinámicas de la ordenación justa del cosmos ecológico”. Bryant (1995) señala que la Justicia Ambiental “se refiere a las normas y los valores culturales, reglas, reglamentos, conductas, políticas y decisiones de apoyo a comunidades sostenibles, donde la gente puede interactuar con la confianza de que su entorno es seguro, cuidado y protegido” (p. 6).

En este trabajo se da especial importancia a la sostenibilidad, a partir de su interrelación entre los tres pilares que lo componen: el económico, el ambiental y el social (Brundtland, 1992; Middleton y O’Keefe, 2001). La sostenibilidad es definida por la World Commission on Environment and Development (1987) como el “desarrollo que satisface las necesidades del presente, sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades” (p. 8). A su vez, “no debe poner en peligro los sistemas naturales que sustentan la vida en la Tierra: la atmósfera, las aguas, los suelos, y los seres vivos” (World Commission on Environment and Development, 1987, p. 45).

Aunque algunos autores y autoras, como Dobson (1998), señalan que el movimiento de Justicia no es sobre sostenibilidad, porque busca compartir el riesgo por igual, no deshacerse del riesgo por completo. Sin embargo, nuestro concepto de Justicia Social y Ambiental recoge el enfoque de sostenibilidad, buscando deshacerse del riesgo y llegar a conceptos como el de “crecimiento

cero” o el “decrecimiento” (Lawn, 2010; Schneider, Kallis y Martinez-Alier, 2010).

Se trata de reconocer la interdependencia, alrededor de la sostenibilidad, de la Justicia Social, del bienestar económico y de la ordenación ambiental (Agyeman, 2005, 2007; Haughton, 1999). Un ejemplo de esta interconexión lo refleja Haughton (1999) cuando señala que la dimensión social es crucial, ya que una sociedad injusta socialmente es poco probable que sea una sociedad ambientalmente o económicamente sostenible a largo plazo (y viceversa). Sachs (1996) utiliza el término “EcoJusticia” como las reivindicaciones de un desarrollo respetuoso con las personas y con el ambiente.

En la actualidad también existen otros criterios que han relacionado cuestiones sociales y ambientales, como son los conceptos de impacto ambiental, deuda ecológica y huella ecológica (Altvater, 2011; Gómez Orea, 1994; Martínez Alier y Oliveras, 2003; Naredo y Valero, 1999; Wackernagel y Rees, 2001) y que son herramientas de acción y medición muy útiles para entender y promover el concepto de Justicia Social y Ambiental (Agyeman, 2005).

Por su parte, el concepto de Justicia Social está integrado en discursos históricamente contruidos con un carácter ideológico no exento de conflicto (Rizvi, 1998). Griffiths (2003, p. 55) invita a pensar la Justicia como verbo, es decir, un proyecto dinámico, nunca completo, acabado o alcanzado, siempre sujeto a reflexión y mejora (Murillo y Hernández-Castilla, 2011).

A partir de Murillo y Hernández-Castilla (2014) definiremos Justicia Social distanciándola de otros términos con los que frecuentemente se ha asociado y que conllevan a la confusión:

1. No son solo Derechos Humanos. La dignidad de las sociedades implica el estricto cumplimiento de todos y cada uno de los derechos humanos, y una de las primeras obligaciones de los poderes públicos es garantizarlo. Pero es un punto de partida necesario, no un fin. Una sociedad justa es mucho más.
2. No es Igualdad de Oportunidades. Difícilmente podemos quedarnos satisfechos con una sociedad en la que cualquier persona tenga las mismas oportunidades para ser pobre o rica (Dubet, 2011).
3. No es solo distribución equitativa de bienes. Sin desvalorizar este elemento, en la actualidad existen muchas discriminaciones por razón de género, capacidad, cultura, origen étnico y orientación sexual, insostenibles en una sociedad justa. Conceptos como el reconocimiento o la participación son igual de importantes.
4. No existe solo dentro de un Estado-Nación. No solo se debe globalizar el dinero, también la Justicia (Fraser, 2008).

Murillo y Hernández-Castilla (2011) señalan que la Justicia Social se puede recoger en un concepto multidimensional basado en lo que llamamos las tres “Rs”: Redistribución, Reconocimiento y Representación. De esta manera se recogerían prácticamente todos los aspectos abordados en el concepto de Justicia Social y Ambiental.

A su vez, coincidimos con Young (2011) en su interpretación de que la dificultad para abordar las injusticias reside en que tiene un fuerte componente estructural.

La injusticia estructural existe cuando los procesos sociales sitúan a grandes grupos de personas bajo la amenaza sistemática del abuso o de la privación de los medios necesarios para desarrollar o ejercitar sus capacidades, al mismo tiempo que estos procesos capacitan a otros para abusar o tener un amplio espectro de oportunidades para desarrollar y ejercitar capacidades a su alcance (...). La injusticia estructural se da como consecuencia de muchos individuos e instituciones que actúan para perseguir sus metas e intereses particulares, casi siempre dentro de los límites de normas y leyes aceptadas. (Young, 2011, p. 69)

Desde nuestra definición, coincidiendo con Bosselmann (2006), tendremos en cuenta la Justicia intergeneracional (entre generaciones), intrageneracional (dentro de cada generación), e interespecies (entre las especies). La Justicia entre naciones (Nussbaum, 2007), la incluimos dentro de todas ellas, porque entendemos que en material social y ambiental las fronteras no deben existir.

Además damos importancia al concepto de dignidad de Platón (380 a.C./2005) y de Kant (1781/2005) como valor inherente al ser humano en cuanto ser racional, dotado de libertad y autonomía para cambiar, mejorar y desarrollar su vida plenamente (Sanz y Serrano, 2016).

Según la revisión realizada y a partir de nuestro análisis crítico, extraemos la siguiente definición de Justicia Social y Ambiental:

La Justicia Social y Ambiental consiste en conseguir integrar el reconocimiento, la participación y la distribución de recursos materiales, culturales y ambientales (tanto perjudiciales como beneficiosos) de forma plena y equitativa, todo ello bajo un criterio intrageneracional, intergeneracional, interespecies e internacional que permita el desarrollo de una vida digna. (Elaboración propia)

Una vez obtenido el concepto de Justicia Social y Ambiental nos preguntamos, ¿por qué incluir esta definición en la educación y en las instituciones educativas? La necesidad es urgente como veremos a continuación por la oportunidad de futuro que podría brindar.

2.3. La necesidad de Justicia Social y Ambiental en la escuela

Al comienzo de este capítulo ya introducíamos la importancia de la educación para la consecución de un mundo más justo. Sin embargo, es pertinente preguntarse hasta qué punto la escuela es reproductora y legitimadora de las desigualdades, o si es el motor más importante para el cambio social y ambiental. La respuesta seguramente deba ser aceptar ambas opciones de forma simultánea: la primera como una inevitable realidad y la segunda como un sueño alcanzable (Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

Hidalgo (2017) nos señala que frente a las situaciones de injusticias sociales y ambientales que vivimos actualmente, la educación es uno de los procesos más relevantes para compensarlas y promover la movilidad social. Las investigaciones de Lochner (2004) y Machin, Telhaj y Wilson (2006) muestran cómo la enseñanza mejora no solo las perspectivas de ingreso y empleo, sino además las de salud, participación cívica y movilidad social. A su vez, los bajos niveles de educación van unidos a desventajas persistentes en materia de empleo, movilidad social limitada y a una amplia gama de problemas sociales (UNESCO, 2010).

No obstante, aunque la educación puede acabar con la transmisión de los ciclos de desventaja de generación en generación, también puede reforzarlos. Y esto queda demostrado al comprobar que las personas que tienen los niveles de instrucción más bajos provienen de familias marcadas por la desventaja social. El sistema educativo reproduce invariablemente las jerarquías de clase, raza y género a pesar de que docentes se han lamentado de este hecho durante décadas (Gintis y Bowles, 1986; Young, 2000b).

Las educadoras y educadores creen erróneamente haber alcanzado la igualdad de oportunidades en la educación cuando a nadie se le impide realizar unos determinados estudios en razón de la raza o el género, y cuando en principio todas las estudiantes siguen el mismo plan de estudios y son evaluadas conforme a las mismas reglas.
(Young, 2000b, p. 346-347)

En la Unión Europea, en 2006, el 15% de las personas de entre 18 y 24 años de edad habían dejado la escuela al terminar la secundaria y no recibían otra enseñanza o formación posterior. La importancia numérica de este grupo iba de poco más del 10% en algunos países, entre ellos Francia y el Reino Unido, al 20% en Italia y el 30% en España. La comparación entre países ha llegado a la conclusión de que los factores que más inciden en las tasas de deserción escolar son la situación económica de la familia, la pobreza infantil, la pertenencia étnica y el sexo (Comisión Europea, 2008).

En Estados Unidos cerca de un millón de estudiantes dejan la escuela cada año sin haber obtenido ningún título (Bridgeland, Dilulio y Morison, 2006). Este fracaso se reparte de manera desigual. La tasa de graduación del alumnado blanco es del 84%, entre el latino alcanza casi un 72% y entre el afroamericano desciende a un 65% (Heckman y LaFontaine, 2007). Y a su vez, por lo general, el alumnado que procede de familias con mejor situación socioeconómica suelen obtener calificaciones más altas en los exámenes que miden el aprovechamiento escolar (OCDE, 2007).

Las escuelas no prestan suficiente atención a las diferentes necesidades en el aprendizaje, y delegan la responsabilidad en las familias y en el propio alumnado cuando éste no alcanza los objetivos (Bastian, Fruchter, Cittell, Creer y Haskins, 1986; Young, 2000b). De esta manera, según Balduzzi, (2004, p. 42) “caemos en las visiones más tradicionales, conservadoras, que piensan que la responsabilidad principal del ‘fracaso escolar’ está en los propios alumnos, en general pobres, que son quienes ‘fracasan’, así como sus familias son ‘responsables’ de su pobreza”.

¿Quiénes son los culpables de estas cifras? ¿Qué se está haciendo a nivel mundial para evitarlo? Para que el derecho a una educación de calidad sea garantizado con Justicia, Naciones Unidas ha promovido diferentes convenciones y declaraciones para proteger los derechos de ciertos colectivos minoritarios o con menor poder dentro de la sociedad: Convención sobre la eliminación de toda forma de discriminación contra la mujer (1979), Convención sobre la eliminación de toda forma de discriminación racial (1969), Convención para la protección de los derechos de los trabajadores y los miembros de sus familias (1990), Convención para la protección y promoción de los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad (2006). En el ámbito específico de la educación, el instrumento internacional más importante es la Convención contra la Discriminación en Educación de 1960 (Blanco Guijarro, 2008a, 2008b; UNESCO, 1960).

Sin embargo, no es suficiente con que los gobiernos firmen principios de igualdad de oportunidades, ratifiquen sus compromisos con los derechos humanos y suscriban comunicados en las cumbres internacionales sobre la educación. Muchos sistemas educativos son auténticos fracasos, y no porque tengan unas malas posiciones de los informes PISA (por sus siglas en inglés: *Programme for International Student Assessment*), sino porque provocan infelicidad humana y reproducen injusticias sociales y ambientales.

El informe PISA, siendo la evaluación más popular, solo mide la comprensión lectora, la alfabetización matemática y la científica. Es decir, no diagnostica conocimientos, procedimientos y valores tan fundamentales como las destrezas artísticas; la capacidad de interpretar momentos históricos, fenómenos políticos y sociales; las competencias comunicativas; la formación literaria; la capacidad de análisis crítico; la educación afectivo-sexual; el desarrollo psicomotor...; ni otras dimensiones indispensables como son el conocimiento de los Derechos Humanos, la resolución de conflictos, la participación en el centro, la capacidad de

colaboración y de ayuda a los demás, los valores, etcétera (Torres Santomé, 2011).

Puelles Benitez (2009, p. 98) señala que “hay suficientes indicios de que la aplicación de los métodos neoliberales en los sistemas educativos están desencadenando una mayor desigualdad en el acceso a un bien cultural, inapreciable en la sociedad del conocimiento, como es la educación”. Las ciencias sociales, la filosofía, las humanidades y las artes, así como todo lo relacionado con la bondad, la verdad, la solidaridad, la belleza y la Justicia son aspectos no valorados ni prioritarios en la escuela, pues son un peligro para los aparatos políticos y los colectivos económicos más poderosos e ideológicamente más conservadores (Torres Santomé, 2011). Se trata de una injusticia manifestada, según Young (2000b), por la opresión y la dominación.

La opresión consiste en procesos institucionales sistemáticos que impiden a alguna gente aprender y usar habilidades satisfactorias y expansivas en medios socialmente reconocidos, o en procesos sociales institucionalizados que anulan la capacidad de las personas para interactuar y comunicarse con otras o para expresar sentimientos y perspectivas sobre la vida social en contextos donde otras personas pueden escucharlas. (Young, 2000b, p. 68)

Es necesaria una educación que supere las relaciones de dominación, opresión, discriminación, explotación, inequidad y exclusión, y que busque construir relaciones equitativas y justas. Para ello, muchos grupos (movimientos de renovación, sindicatos, asociaciones, foros, plataformas...) están repensando la escuela para que generen otras opciones de enseñanza y aprendizaje con las que adecuarse de una manera más democrática, justa y solidaria a las necesidades de las actuales sociedades (Torres Santomé, 2011).

Se trata, como señala Giroux (1990, p. 36), de “luchar contra las injusticias y convertirse en actores críticos entregados al desarrollo de un mundo libre de opresiones”. Las escuelas tradicionales preparan a la ciudadanía que se someterá a la autoridad del Estado y servirá con lealtad en la nueva sociedad industrial. Este proceso educativo enseña a las personas a aceptar su posición social y les crea una dependencia hacia una sociedad consumista organizada irracionalmente (Spring, 1987).

Young (2000b) analiza la opresión bajo cinco caras: explotación, marginación, carencia de poder, imperialismo cultural y violencia. Dichas formas de opresión funcionan de manera útil como criterios que determinan si individuos o grupos están oprimidos en instituciones como la escuela.

A continuación abordamos la opresión bajo las cinco caras descritas por Young (2000b), y añadimos la insostenibilidad como una injusticia intergeneracional fundamental. Estas seis cuestiones son básicas para entender la situación de

emergencia de la escuela y la necesidad de conseguir una educación para la Justicia Social y Ambiental.

2.3.1. Explotación

Según Young (2000b) la explotación reside en los procesos sociales que llevan a cabo una transferencia de energías de un grupo a otro para producir distribuciones desiguales, y en el modo en que las instituciones permiten la acumulación por parte de unas pocas personas y la carencia por parte de la mayoría. La idea central del concepto de explotación es que las personas desposeídas se dedican por completo a mantener y aumentar el poder, categoría y riqueza de las personas poseedoras.

La escuela como institución social contribuye a que ciertos grupos culturales o etnias sean explotados. Tyler y Lofstrom (2009) refuerzan esta idea al obtener como resultados que los y las jóvenes que abandonan los estudios suelen percibir salarios que son entre un 30% y un 35% más bajos que el alumnado graduado en enseñanza secundaria.

Autores/as históricos como Bowles y Gintis, (1985), Carnoy (1974) o Sarup (1978), señalan que el sistema educativo es básicamente un método para disciplinar niños/as con el objeto de producir una población adulta subordinada la cual solo pueda reproducir desigualdades. Se busca, por tanto, una educación que prepare a los y las estudiantes para ser buenos/as trabajadores/as. Esto se consigue mediante una equivalencia entre las relaciones sociales de producción y las relaciones escolares (por ejemplo, el fracaso escolar como equivalencia con el paro o el premio escolar con el salario).

Para Foulcault (1976, 1982), la escuela intenta permanentemente disciplinar al joven, y para ello trabaja cotidianamente la política del poder, para que hagan lo que se desea y actúen como se quiere, con el único objetivo de mejorar la producción, y por tanto de continuar la explotación.

En esta misma línea, Baudelot y Establet (1980) consideran que la escuela realiza la distribución de los individuos en dos masas desiguales, los explotados y los agentes de explotación, en una proporción de tres a uno. Los individuos explotados con un saber basado en conocimientos concretos y destrezas, profundamente moralista y utilitario, y los agentes de explotación con la fuente del conocimiento científico, del culto y la profundidad filosófica (Rodríguez y Escofet, 2007).

Young (2000b) señala que mientras no se modifiquen las prácticas institucionalizadas y las relaciones estructurales, la explotación no se eliminará. La redistribución de bienes por sí misma volvería a crear una desigual distribución de beneficios. En palabras de Young (2000b, p. 93) “Hacer Justicia donde hay explotación requiere reorganizar las instituciones y las prácticas de

toma de decisiones, modificar la división del trabajo y tomar medidas similares para el cambio institucional, estructural y cultural”.

Paulo Freire (1970) en su libro “Pedagogía del oprimido”, critica el sistema educativo tradicional como instrumento de explotación y presenta una nueva pedagogía donde docentes y estudiantes trabajan juntos para desarrollar una visión crítica del mundo en que viven.

2.3.2. Marginación

Existe una abundante bibliografía acerca de la manera de medir la marginación y sobre cómo diferenciarla conceptualmente de la desigualdad, la pobreza y la exclusión social. Pero como señala Sen (2010), lo que nos debe importar es comprobar que en nuestro entorno se dan injusticias manifiestamente remediabiles que deseamos suprimir.

La UNESCO (2010) parte de la idea de que la marginación educativa es una modalidad de desventaja aguda y persistente, arraigada en desigualdades sociales subyacentes. Esa marginación constituye un ejemplo flagrante de una injusticia remediable.

La marginalidad es la no participación activa ni pasiva, concretándose en muchas y diversas esferas sociales: infraestructura, urbanismo, alimentación, vivienda, empleo, educación, salud, medios de comunicación social, etcétera (Trigueros, 1995).

Young (2000b, p. 94) señala que “las personas marginadas son aquellas a las que el sistema de trabajo no puede o no quiere usar”. No se trata solo de grupos raciales, sino también personas desempleadas, ancianas, madres solteras, personas con discapacidad, indígenas, etcétera. Además, ninguna de estas desventajas se suele manifestar de forma aislada. La pobreza, el género, la pertenencia étnica, la orientación sexual y otras características suelen combinarse para crear factores complejos que se refuerzan mutuamente, limitan las oportunidades y obstaculizan la movilidad social. Los efectos de la desigualdad entre los sexos multiplican los efectos de la pobreza y viceversa. El hecho de ser mujer y ser pobre constituye una doble desventaja (UNESCO, 2010).

La marginación es muy peligrosa porque las personas son expulsadas de la participación útil en la sociedad, quedando así sujetas a graves privaciones materiales e incluso al exterminio (Young, 2000b). A su vez, esta autora señala que las políticas redistributivas de materiales (como, por ejemplo, el acceso a refugio y comida, o en la escuela el acceso a una adaptación curricular), no evitan el daño causado ni supone la no marginación.

La marginación existente hoy en las escuelas rara vez resulta de una discriminación formal. Ya no abundan las restricciones jurídicas que limitan las oportunidades de forma explícita, como lo fue, por ejemplo, el *apartheid* en

Sudáfrica. Sin embargo, abunda la discriminación informal, arraigada en procesos sociales, económicos y políticos que restringen las oportunidades vitales de determinados grupos o individuos. La marginación no es aleatoria, sino que es un producto de la desventaja institucionalizada y de las políticas y los procesos que la perpetúan (UNESCO, 2010).

En la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (UNESCO, 1969), impusieron una prohibición de la discriminación por medio de las leyes y los procesos que podrían generarla. El Artículo 1 de esa Convención dice así:

Se entiende por “discriminación” toda distinción, exclusión, limitación o preferencia, fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza. (UNESCO, 1960, p. 119)

Pese a estas convenciones, la incapacidad de muchos gobiernos para abordar la marginación educativa arroja dudas sobre su compromiso. Además, la marginación en la educación no se reconoce en sus verdaderas proporciones, debido, en parte, a que las personas marginadas carecen de medios eficaces de expresión.

Es obvio que hay diferencias evidentes entre la marginación educativa en los países ricos y en los pobres. La marginación educativa en Francia, Alemania, el Reino Unido o los Estados Unidos no es la misma que en Camboya o en Malí. Pero igualmente, algunos individuos o grupos que ingresan en los sistemas educativos tienen siempre un riesgo mayor de fracaso que otros y las mismas escuelas refuerzan y perpetúan a menudo las mayores desventajas sociales (UNESCO, 2010). La marginación es un fenómeno de gran magnitud que merece una revisión profunda de los factores que la generan, tanto internos como externos a los sistemas educativos, y un desarrollo de políticas que los aborden de forma integral (Blanco Guijarro, 2008a).

El uso del término “marginación” ha ido reduciéndose en las escuelas en detrimento del término “exclusión” y su antónimo “inclusión”. Este último término es uno de los más actuales y populares en materia educativa, por su impacto en las políticas y escuelas. La inclusión busca garantizar a todo el alumnado el derecho a escolarizarse en una clase común y con un currículo común, al considerarse la forma más eficaz de educar en los valores de la libertad, de la justicia, de la solidaridad y de la cooperación, dentro de una sociedad que respete tanto la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos (Carbonell, 2015).

Hacer efectivas la no marginación y la plena participación requiere avanzar hacia el desarrollo de escuelas más inclusivas en las que se acoja a todos los niños y

niñas independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales; lo cual plantea un reto importante para los sistemas educativos (Blanco Guijarro, 2008a).

Por otro lado, otros sectores defienden la inclusión, pero parten de la idea de que todo estudiante es diferente y por tanto no sería necesaria ningún tipo de inclusión (Carneros et al., 2015). Podrían seguir el razonamiento de Freire cuando señala que:

Los llamados marginados, que no son otros sino los oprimidos, jamás estuvieron fuera de. Siempre estuvieron dentro de. Dentro de la estructura que los transforma en “seres para otro”. Su solución, pues, no está en el hecho de “integrarse”, de “incorporarse” a esta estructura que los oprime, sino transformarla para que puedan convertirse en “seres para sí”. (Freire, 1970, p. 80)

2.3.3. Carencia de poder

El concepto de poder, según Batallán (2003), incluye un vasto conjunto de significados:

Asociado con la violencia, atraviesa prácticas como el dominio, el disciplinamiento y la coerción, pero también se expresa en prácticas como la negociación o los acuerdos entre partes no simétricas. Hace referencia a formas y contenidos respecto de la toma de decisiones que involucran la interacción humana y con la naturaleza. (Batallán, 2003, p. 680)

Young (2000b) señala que las personas carentes de poder son aquellas que carecen de autoridad y por ello deben aceptar órdenes y rara vez tienen derecho a darlas. A su vez también designa una posición en el ámbito social y en la división del trabajo, dejando a las personas pocas oportunidades para desarrollar y usar sus capacidades.

Quienes carecen de poder son llamados “diferentes” por razones de nacionalidad, religión, cultura, elección sexual, edad... y sufren discriminación y exclusión (López et al., 2011). Además, tienen escasa autonomía laboral, disponen de pocas oportunidades para la creatividad, no utilizan casi criterios propios en el trabajo, no tienen conocimientos técnicos, se expresan con dificultad especialmente en ámbitos públicos o burocráticos y no imponen respeto (Young, 2000b).

Según Foucault (1978), el poder en manos del grupo dominante posee esencialmente el papel de mantener las relaciones de producción y una dominación de clase que favorece su desarrollo, así como la apropiación de la fuerza productiva que lo hace posible para comprender la desigualdad y los graves desajustes sociales y ambientales. Las desigualdades, unidas a rápidos procesos de marginalización y exclusión social, ha sido la nota dominante de un

capitalismo liberal que ha permitido a su vez la concentración de grandes riquezas materiales y de poder en unas élites minoritarias (Martínez Rodríguez, 2013). Basta con decir que el 10% de las personas más ricas tiene el 85% del capital mundial (Sen y Kliksberg, 2007) para comprender la carencia de poder y la falta de Justicia en la distribución.

Las escuelas han impuesto al alumnado un plan de estudios que promueve solo una perspectiva, la del grupo dominante (López et al., 2011). Están definidas por una estructura jerárquica que fomenta la negación, minimización o no-reconocimiento del poder que pudiera ejercer el alumnado. El poder es entendido como el ejercicio de la dominación, del aplacamiento, del logro del sometimiento a una autoridad y la imposición material y simbólica (Arancibia, 2008). Bajo este poder, el alumnado es sometido tradicionalmente a un adoctrinamiento que define en gran medida su manera de pensar, sentir y actuar a lo largo de toda su vida.

Según Young (2000b) existe una división en obreros y profesionales, que designa el tipo de educación y que no solo atañe a la vida laboral del futuro alumnado, sino también a casi todos los aspectos de la vida social. Esta autora habla del concepto de respetabilidad, como una característica asociada solo a los profesionales y que los obreros y otros grupos sin poder, como por ejemplo las mujeres y personas de color, deben probar y demostrar. Esta respetabilidad dicta incluso el tipo de atuendo, de discursos, de gustos y de comportamientos. Esto estaría relacionado con la injusticia epistémica de Flicker (2017), en el sentido de que personas y colectivos son tratados de manera injusta sobre la base de injusticia testimonial (los prejuicios dominantes devalúan su credibilidad) e injusticia hermenéutica (las circunstancias del grupo hacen que las capacidades que posee para interpretar su propia experiencia personal se considere inadecuada).

En la escuela, desde la perspectiva de organización, toma de decisiones y gestión, existe un problema en la no distribución del poder (Ansión y Villacorta, 2004). Esta situación produce enormes consecuencias en los sistemas educativos, porque plantea la discriminación que le da énfasis a la distribución inequitativa del poder y en la consecuente imposibilidad de participar en condiciones de igualdad (Fraser y Honneth, 2006; Fraser, 2008). Por tanto, siguiendo a Murillo (2005), estaríamos ante una escuela ineficaz pues no consigue un desarrollo integral de todo el alumnado y se cumple lo esperado teniendo en cuenta su situación social, económica, sexual y cultural.

La escuela debería fomentar la democracia, la horizontalidad, la respetabilidad y la autonomía, independientemente de las características individuales, grupo o estrato socioeconómico. Como señala Paulo Freire (1997), cuanto más se le imponga pasividad al alumnado, tanto más ingenuamente tenderá a adaptarse al mundo en lugar de transformarlo, y continuará habiendo carencias de poder y opresión.

2.3.4. Imperialismo cultural

El llamado imperialismo cultural se dio a conocer durante los años 60 y 70 como una forma de imposición ideológica a fin de establecer los valores de una sociedad dominante en una determinada sociedad periférica o dependiente. Los teóricos de la Escuela de Frankfurt a través de la corriente crítica buscaron establecer una relación entre los esquemas de dominación económica globales y el consumo de bienes culturales producidos en los países dominantes (González Urdaneta y Viloria, 2007).

Es lógico esperar que una nación que ejerce influencia económica y política sobre otros países ejerza también sobre ellos influencia cultural. Si se tratase de una influencia recíproca existiría una situación de intercambio cultural equilibrado, legítimo y conveniente. Pero cuando la cultura de un país central y dominante se impone unilateralmente sobre los países periféricos que éste domina a expensas de su integridad cultural, entonces se da el caso de imperialismo cultural. Evidentemente, este último es mucho más frecuente que el primero. (Beltrán y Fox, 1981, pp. 29-30)

El desequilibrio favorable a Estados Unidos en la producción y distribución de contenidos culturales, ha revelado la mundialización o globalización como la máscara de un nuevo imperialismo cultural. De este modo, este proceso de globalización sería contrario a una auténtica diversidad cultural, sobre todo en países fundamentalmente consumidores (países menos desarrollados), y estaríamos ante la imposición cultural de un país sobre el resto del mundo (Mattelart, 2006).

Pero no se trata de países sino más bien de grupos dominantes. Young (2000b) señala que el imperialismo cultural conlleva la universalización de la experiencia y de la cultura de un grupo dominante como norma y representación de toda la humanidad, imponiéndose y discriminando a otros grupos y sus culturas. Los grupos dominantes reservan poco lugar para la experiencia de otros grupos, haciendo referencia a ellos de forma marginal.

Por tanto, el imperialismo cultural provoca injusticia ya que las experiencias e interpretaciones de la vida social propias de los grupos oprimidos cuentan con pocas expresiones, mientras que la cultura dominante impone a los grupos oprimidos su experiencia e interpretación de la vida social (Young, 2000b).

Las políticas y medidas culturales desempeñan un papel crucial en la protección y promoción de las expresiones culturales. En relación a esto, es importante resaltar la Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales (UNESCO, 2005a). En esta convención se marcan objetivos dirigidos a luchar contra el imperialismo cultural:

a) *Proteger y promover la diversidad de las expresiones culturales;*

- b) Crear las condiciones para que las culturas puedan prosperar y mantener interacciones libremente de forma mutuamente provechosa;*
- c) Fomentar el diálogo entre culturas a fin de garantizar intercambios culturales más amplios y equilibrados en el mundo en pro del respeto intercultural y una cultura de paz;*
- d) Fomentar la interculturalidad con el fin de desarrollar la interacción cultural, con el espíritu de construir puentes entre los pueblos;*
- e) Promover el respeto de la diversidad de las expresiones culturales y hacer cobrar conciencia de su valor en el plano local, nacional e internacional;*
- f) Reafirmar la importancia del vínculo existente entre la cultura y el desarrollo para todos los países, en especial los países en desarrollo, y apoyar las actividades realizadas en el plano nacional e internacional para que se reconozca el auténtico valor de ese vínculo;*
- g) Reconocer la índole específica de las actividades y los bienes y servicios culturales en su calidad de portadores de identidad, valores y significado;*
- h) Reiterar los derechos soberanos de los Estados a conservar, adoptar y aplicar las políticas y medidas que se estimen necesarias para proteger y promover la diversidad de las expresiones culturales en sus respectivos territorios;*
- i) Fortalecer la cooperación y solidaridad internacionales en un espíritu de colaboración, a fin de reforzar, en particular, las capacidades de los países en desarrollo con objeto de proteger y promover la diversidad de las expresiones culturales. (UNESCO, 2005a, p. 3)*

Además, debemos resaltar el principio de igual dignidad y respeto de todas las culturas que refleja la convención y que señala la importancia de la protección y la promoción de la diversidad de expresiones culturales, reconociendo así a todas las culturas e incluyendo aquellas de las personas pertenecientes a minorías y pueblos autóctonos (UNESCO, 2005a).

Carnoy (1977) en su histórica obra “La educación como imperialismo cultural” sostiene que la escuela lejos de obrar como liberadora busca la dominación imperialista a través de la cultura, contribuyendo a conservar una estructura jerárquica. La escuela, en las redes del imperialismo cultural, realiza una función eminentemente de reproducción cultural y social, convirtiéndose así en una simple herramienta instrumental de la cultura (información, conocimiento, ciencia, etcétera.) y del trabajo (Bourdieu, 1977; Lerena, 1985; Merino, 2008, 2009).

Además, según Merino (2009) el academicismo escolar imperante ha dado lugar a una desvirtuación y mal uso del currículo en las instituciones escolares. Esto ha contribuido a reducir la escuela a un instrumento al servicio del conocimiento y

de la cultura imperialista en lugar de estar al servicio de la educación. Esta dinámica ha ayudado a construir un hombre ideal y unidireccional que podemos resumir como “homo cognitivo y productor-consumista” (Merino, 2009).

En la escuela se haya cierta contradicción cuando se dice que puede ser transformadora, pues es complicado cuando ésta tramite los patrones culturales dominantes y pertenecientes a las clases privilegiadas.

La cultura se asocia con el poder y la imposición de un conjunto específico de códigos y experiencias de la clase dirigente. Pero además la cultura escolar, no solo sirve para confirmar y privilegiar a los alumnos de las clases dominantes, sino también para permitir, a través de la exclusión y el insulto, desacreditar las historias, las experiencias y los sueños de los grupos subordinados. (Giroux, 1992, p. 29)

Se ha insistido en la gravedad de este imperialismo cultural desde el campo de la educación (Delors, 1996), y desde la reflexión sobre los problemas de los conflictos interétnicos e interculturales (Giddens, 1981, 1997; Maaluf, 1999). Esta situación nos está llevando a una estéril uniformidad de culturas, paisajes y modos de vida (Naredo, 1997). En el mismo sentido Maaluf (1999) señala la importancia de conservar el entorno humano igual que buscamos conservar el natural, y hace referencia a la contradicción de preocuparnos menos por la diversidad de culturas humanas que por la diversidad de especies animales o vegetales.

Para finalizar, siguiendo a Gil y Vilches (2005), recogemos algunos de los problemas asociados a esta pérdida de diversidad cultural:

- La exaltación e imposición de formas culturales (religiosas, étnicas...) contempladas como “superiores” o “verdaderas”, generando conflictos sociales, políticos, movimientos de limpieza étnica, etcétera.
- La imposición por la industria cultural, a través del control de los medios de comunicación, de patrones excluyentes y empobrecedores.
- La oposición y eliminación del pluralismo lingüístico de poblaciones autóctonas o grupos migrantes, generando fracaso escolar y enfrentamientos sociales.
- La imposición por los sistemas educativos, a todos los niños y niñas, de los mismos moldes culturales, excluyendo, en particular, el pluralismo lingüístico.
- La ignorancia de la riqueza que supone la diversidad de las expresiones culturales. Pero sin caer en un “todo vale” que acepte “expresiones culturales” que no respetan los derechos humanos como, por ejemplo, la mutilación genital de las mujeres.

2.3.5. Violencia

Young (2000b) sostiene que las instituciones alientan, toleran o permiten que se lleve a cabo la violencia contra miembros de grupos determinados. Dichas instituciones (incluida la escuela), son injustas y deberían reformarse.

Muchos grupos sufren de forma habitual la opresión de la violencia. Sus miembros viven con el conocimiento de que deben temer a los ataques casuales, no provocados, sobre su persona o propiedad, que no tienen otro motivo que el de dañar, humillar o destrozar a la persona. Esto hace que la violencia sea un fenómeno de injusticia, y no solo una acción individual moralmente mala. Además, el solo hecho de vivir bajo tal amenaza de ataque sobre sí misma o su familia o amistades priva a la persona oprimida de libertad y dignidad, y consume inútilmente sus energías (Young, 2000b).

Las primeras investigaciones sobre violencia física y psíquica entre estudiantes se llevaron a cabo en Estados Unidos, Gran Bretaña y países nórdicos a principios de los años 70 (Ruiz, Riuró y Tesouro, 2015), momento en el que empieza a utilizarse el término *bullying*. Avilés (2006) describe la violencia entre alumnado o *bullying* como la actividad de tipo agresiva que algunos escolares apoyados incluso por un grupo aplican repetida y deliberadamente violencia física, verbal y social sobre otros/as estudiantes de forma sistemática.

El *agresor* suele ser un individuo con fortaleza física mayor, con falta de empatía afectiva y sin sentimientos de culpa. La *víctima* acostumbra a ser de menor fortaleza física, puede pertenecer a minorías étnicas o sociales y tiene una baja autoestima (Arroyave, 2012; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Babarro, 2013; Quintana Peña, Wiliam Montgomery, Malaver Soto, y Ruiz, 2010). Trautmann (2008) apunta que el acoso trae nefastas consecuencias para víctimas, agresores y testigos. No debe ser entendido como un problema entre dos personas sino en una totalidad. En consecuencia, el abordaje de este problema debe hacerse desde un punto de vista de la totalidad, sistémico y multidisciplinario (Ruiz et al., 2015).

La violencia en la escuela es habitual tal y como señalan los resultados de las investigaciones de Álvarez García, Álvarez Pérez, Núñez Pérez y González Castro (2010) y Ruiz et al., (2015). Según los resultados extraídos, más de la mitad del alumnado, un 59%, dice haber sido víctima de *bullying* físico. Respecto al *bullying* verbal vemos que el porcentaje es superior, ya que un 92% afirma haberlo visto y un 68,5% afirma haber sido víctima (Ruiz et al., 2015). Esto también queda reflejado a través de datos como los del informe Cisneros X sobre violencia y acoso escolar en España (Oñate Cantero y Piñuel y Zabala, 2007), donde se señala que más de 500.000 niños sufren un grado de acoso intenso, el 54% sufren depresión, y el 15% han pensado alguna vez en suicidarse. Estas investigaciones muestran que la violencia aumenta hacia los grupos minoritarios. Por ejemplo, el estudio de la Agencia de Derechos Fundamentales de la Unión

Europea (FRA, 2012) con 93.079 encuestados, señala que el 91% de las personas que no son de orientación heterosexual, han sufrido conductas negativas en su etapa escolar.

Es importante señalar como las nuevas tecnologías de la comunicación y su cada vez mayor accesibilidad para la juventud, nos plantean un nuevo escenario para las manifestaciones de acoso y violencia entre iguales, con unos medios y unas formas que van a potenciar el sentido de las agresiones (García Pérez y López Catalán, 2012; Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2008). Todo ello provoca ausencia de espacios de seguridad para las víctimas y de tiempos de descanso, anonimato potencial, sentimiento de impunidad de las personas agresoras, mayor sensación de indefensión para las víctimas, aumento exponencial del número de espectadores/as y escasa visibilidad de este tipo de agresiones para los adultos, dificultando la intervención (García Pérez y López Catalán, 2012; Ortega, Mora-Merchán y Jäger, 2007).

Por otro lado, el término violencia estructural (o similares como violencia sistémica, oculta, indirecta o institucional) creemos que es más amplio y adecuado de tratar, pues va más allá de las formas de violencia directa, abarcando toda situación en las que se produce un daño en la satisfacción de las necesidades humanas básicas (supervivencia, bienestar, identidad o libertad) como resultado de los procesos de estratificación social (Farmer, 2003; Galtung, 1994, 2003; La Parra y Tortosa, 2003; Wieviorka, 1992).

La Parra y Tortosa (2003) señalan que el término violencia estructural remite a la existencia de un conflicto entre grupos en el que el reparto, acceso o posibilidad de uso de los recursos es resuelto sistemáticamente a favor de alguna de las partes y en perjuicio de las demás, debido a los mecanismos de estratificación social.

Desde la visión de la violencia directa y de la violencia estructural, la escuela tradicional, en general, sería una institución violenta. El histórico Rousseau (1762/1996) señala que toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en cuanto impone, a través de un poder, una arbitrariedad cultural. Lerena (1983) relaciona de la misma forma la violencia con la acción educativa que se desarrolla en las escuelas y que se puede observar a través de los métodos de enseñanza, control de la conducta (premios, castigos, refuerzos positivos...), utilización del lenguaje, etcétera. La violencia y las agresiones de todo tipo se suceden con gran frecuencia en la escuela tradicional (Martínez Sánchez, 2001).

2.3.6. Insostenibilidad

A principios de los años 90, la creciente gravedad de la situación, obligaba ya a hablar de una emergencia planetaria (Bybee, 1991). Ésta se debía a una serie de problemas estrechamente relacionados: una contaminación que está dando lugar a un peligroso cambio climático y a la degradación de todos los ecosistemas; el

agotamiento de recursos vitales; el crecimiento incontrolado de la población mundial; desequilibrios insostenibles, con una quinta parte de la humanidad que consume en exceso y otra quinta parte que sufre una pobreza extrema; conflictos destructivos asociados a dichos desequilibrios; la pérdida de diversidad biológica y cultural, etcétera (Vilches, Macías y Gil, 2009).

El interrogante de si la civilización puede seguir por la misma senda sin mirar sus posibilidades de bienestar futuro es la cuestión de fondo del dilema medioambiental del mundo actual. Tras las fracasadas cumbres internacionales ambientales y sobre el clima, con unos gobiernos nacionales que no adoptan medidas acordes al riesgo de un cambio ambiental catastrófico, ¿existen todavía vías que permitan a la humanidad modificar las conductas actuales para hacerlas más sostenibles? ¿Es aún posible la sostenibilidad? Si la humanidad no logra alcanzar la sostenibilidad, ¿cuándo y cómo terminarían las tendencias insostenibles? ¿Y cómo viviremos esos finales y después de ellos? Independientemente de los términos utilizados es preciso que formulemos estas duras preguntas. De no hacerlo nos arriesgamos a la autodestrucción. (Engelman, 2013, p. 28-29)

A partir de la definición de sostenibilidad de Brundtland (1992), podríamos decir que la insostenibilidad, en su definición más amplia, hace referencia a continuar un modelo de desarrollo que satisfaga las necesidades del presente comprometiendo la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias.

Es una injusticia que las generaciones presentes estén haciendo imposible que las próximas puedan hacer lo mismo (Engelman, 2013). Existen límites sociales y ambientales (Folke, 2013; Raworth, 2013) que ya han sido superados como son el cambio climático, el ritmo de extinción de la biodiversidad o el ciclo del nitrógeno (Echeita y Navarro, 2014).

La UNESCO (2005b, 2017) muestra evidencias de la urgencia de abordar la sostenibilidad. Algunas de ellas están relacionadas con la amenaza para la supervivencia de las comunidades locales, en particular de las minorías étnicas y de los pueblos indígenas, así como de los bosques y de los hábitats de los que dependen esas comunidades. Las nuevas pautas del comercio y de la producción en el mundo plantean nuevos problemas de migración, de asentamiento, de infraestructura y de agotamiento de recursos. Además, la pérdida de especies vegetales y animales, la destrucción de hábitat, la contaminación, el cambio climático o los éxodos de la población a zonas urbanas son otros de los muchos aspectos que deben atajarse desde la sostenibilidad.

Se precisaba una acción intensa y continuada para vencer serias resistencias, fruto del desconocimiento, de la inercia y de miopes intereses particulares a corto plazo (Vilches, Gil Pérez, Toscano y Macías, 2008). Para ello, han surgido iniciativas muy interesantes como la Década de la Educación para el Desarrollo

Sostenible, instituido por Naciones Unidas (Resolución 57/254) y que se inició el 1 de enero del 2005 hasta el pasado 2015.

Sin embargo, tras haber finalizado esta década aún está todo por hacer y las escuelas tradicionales, en general, no prestan atención a la situación de insostenibilidad. Es preciso, asumir un compromiso para que aborden la situación de emergencia, con el fin de proporcionar una percepción correcta de los problemas y de fomentar actitudes y comportamientos favorables para el logro de un futuro sostenible. Se trata, en definitiva, de contribuir a formar ciudadanas y ciudadanos conscientes de la gravedad y del carácter global de los problemas, que participen en la toma de decisiones adecuadas (Vilches et al., 2009). Como señala Sachs (2008), “tendremos que apreciar con urgencia que los desafíos ecológicos no se resolverán por sí solos ni de forma espontánea (...) la sostenibilidad debe ser una elección, la elección de una sociedad global que es previsor y actúa con una inusual armonía” (p. 120).

Sin embargo, la mayor parte del éxito del término “desarrollo sostenible” es consecuencia de una definición bastante ambigua y vaga (Dresner, 2002) que incluso se contradice. Nos podemos preguntar si es compatible el desarrollo con la sostenibilidad. Tal vez el llamado desarrollo sostenible no solo no es la mejor opción para la conservación de la Naturaleza, sino que es inviable, en términos ecológicos, económicos e incluso físicos (Rull, 2010). Ya existen algunas propuestas alternativas como el llamado “crecimiento cero” o el “decrecimiento” (Lawn, 2010; Schneider et al., 2010).

Los grupos defensores del decrecimiento creen que el progreso humano sin crecimiento económico es posible y proponen un descenso equitativo de la producción y el consumo capaz de promover el bienestar humano y mejorar las condiciones ecológicas a nivel local y global, a corto y largo plazo (Martínez-Alier, Pascual, Vivien y Zaccai, 2010; Schneider et al., 2010). Esto es lógico si partimos de que en la Tierra el crecimiento ilimitado de la población y del PIB (Producto Interior Bruto) es algo imposible y en algún momento habrá que parar. La imposibilidad de crecimiento ilimitado en un sistema con recursos limitados hace que ambas ideas de sostenibilidad sean utópicas (Rull, 2010).

Coincidimos con Daly (1996) y Lobera (2008), que el concepto de sostenibilidad debe ser una práctica activa en la escuela, al igual que a otros conceptos como el de democracia.

Este posicionamiento implica, por lo tanto, comprender la sostenibilidad como un horizonte y, a la vez, como una práctica cotidiana que nos acerca a éste. La utilización de la expresión sostenibilidad activa, para referirnos a la práctica de buscar, de manera compleja, las causas de los conflictos socioecológicos y participar activa y creativamente en su mejora, nos ayuda a subrayar sus similitudes con el concepto de democracia activa y a enfatizar el

sentido de práctica cotidiana que implica la contribución consciente y creativa del ciudadano. (Lobera, 2008, p. 77)

Es necesario que la escuela, en busca de mayor Justicia Social y Ambiental, adquiera un compromiso contra la insostenibilidad, pues es la única forma de “defender el futuro o, por lo menos, su existencia” (Carneros et al., 2015, p. 190).

Finalizamos este capítulo, abrumados con tanta injusticia existente en la sociedad y reproducida y legitimada por la escuela (explotación, marginación, carencia de poder, imperialismo cultural, violencia, insostenibilidad...). Sin embargo, Bolívar (2012) nos da esperanzas, señalando que el siglo XXI puede ser el siglo de la Justicia. Parece que una revolución educativa está en marcha: crece el número de escuelas alternativas, la innovación en las escuelas convencionales aumenta, el movimiento de desescolarización está en auge, se exige la incorporación de las ideas pedagógicas de autores y autoras del siglo XX... ¿Qué está sucediendo? En el siguiente capítulo indagamos sobre las influencias, tendencias y situación de la escuela actual.

CAPÍTULO 3.

LA ESCUELA DEL SIGLO XXI: ¿REFORMARLA O ABOLIRLA?

En la mayoría de los países se ha alcanzado el objetivo de consolidar un sistema educativo e implantar la escolarización obligatoria. De esta forma, la escuela se ha transformado en una de las instituciones más influyentes, y por consiguiente en una pieza clave para la consecución de una mayor Justicia Social y Ambiental. Sin embargo, desde la creación de los sistemas educativos, surgen fuertes críticas hacia el modelo escolar imperante. Esto da lugar, entre otras cosas, a la creación de escuelas alternativas y a la proliferación de corrientes de desescolarización que promueven la educación en casa o la desinstitucionalización de la educación.

Además, en estos últimos años, el debate sobre la educación se ha incrementado en el marco de una crisis económica que ha destapado el verdadero problema: un sistema injusto (económico, educativo, social, ambiental...). Siguiendo a Rawls (1979) quien destaca la importancia de la Justicia sobre cualquier otro valor, las instituciones sociales como la escuela si no son justas, deben ser reformadas o abolidas. ¿Hacia dónde camina la escuela del siglo XXI? ¿Cuál será su destino?

En este tercer capítulo realizamos un análisis de la situación de la escuela actual, abordando, en primer lugar, los/as principales autores/as que están influyendo en su rumbo, para, en segundo lugar, cuestionarnos su continuidad a través del estudio de las opciones existentes: escuela convencional, alternativa, *homeschooling* y desescolarización.

3.1. Influencias en las tendencias escolares actuales

Este apartado tiene el objetivo de comprender de dónde proviene la escuela del siglo XXI y las tendencias que giran en torno a ella. Analizar las influencias de la escuela es una tarea difícil debido a que la educación se mezcla con el principio de la historia y con los acontecimientos históricos, culturales y sociales de cada época. Como señala Bohm (2010), la educación entendida como la transmisión oral, de una generación a otra, de reglas para la organización de la vida y de ciertos modelos culturales, es tan antigua como la propia humanidad. Además, como hemos señalado, al concebir la escuela como una de las instituciones encargadas de la preservación de la conciencia social y cultural, se le considera inserta en la matriz social de los diferentes pueblos y sociedades (Herrera y Low, 1993).

Pero analizar la escuela actual se complica aún más si tenemos en cuenta, como señaló Luzuriaga (1977, p. 17) hace más de 40 años, que la “historia de la educación y de la pedagogía no se estudia solamente en las obras pedagógicas, sino que tiene un radio mucho más amplio, en relación con las diversas manifestaciones de la cultura”. Como afirma Fornaca (1978), no es útil insistir sobre los límites de una reconstrucción histórica que no se alimentase en la aportación de otras disciplinas y solamente utilizase la perspectiva filosófico-pedagógica o psicopedagógica.

¿Cuántas disciplinas (psicología, antropología, sociología, economía, política, teología...) deben tenerse en cuenta para definir la influencia de la escuela actual? Y ¿desde qué momento de la historia debemos comenzar el estudio para realizarlo de manera completa? Estas dos preguntas nos ayudan a comprender la dificultad de definir la influencia sobre la escuela actual.

Las primeras influencias, se pueden encontrar en los métodos de enseñanza del Antiguo Oriente (India, China, Persia, Egipto), así como en la Grecia antigua. Después el imperio romano y el cristianismo marcan el rumbo a seguir en la cultura occidental. Como señala Bohm (2010), nuestra cultura pedagógica occidental está fundamentada en dos pilares: la antigüedad grecorromana y el cristianismo.

Sin embargo, a lo largo de la historia se han ido produciendo pequeños y grandes cambios sociales, culturales, tecnológicos e ideológicos que han provocado y exigido cambios en los sistemas educativos y en la concepción de la educación (Contreras et al., 1996).

En este trabajo abordamos los autores y autoras del siglo XX que mayor legado han dejado en la escuela actual. No obstante, a modo de excepción, comenzamos

por cuatro de los autores anteriores que más influyen en el siglo XX y en la escuela actual.

3.1.1. Rousseau, Pestalozzi, Fröbel y Herbart.

Antes de analizar el legado del siglo XX, necesitamos abordar brevemente la influencia de cuatro autores fundamentales: Jean-Jacques Rousseau (1762/1985, 1782 /1986, 1755/2004), Johann Heinrich Pestalozzi (1819/1996, 1826/2003, 1803/2004), Friedrich Fröbel (1826/1929) y Johann Friedrich Herbart (1806/1935, 1835/1948).

Comenzamos por el más antiguo de los citados, Jean-Jacques Rousseau² (1782/1980, 1782/1986, 1762/1996), quien realiza un profundo análisis de la naturaleza humana de la cual derivan tanto su filosofía política como los principios teóricos de su educación. La aportación del autor ginebrino resulta un giro epistemológico en el pensamiento pedagógico contemporáneo: una propuesta basada en la conquista de la felicidad a través del respeto de las leyes naturales (Rousseau, 1755/2004; Vilafranca, 2012). De entre todas sus obras, “Emilio” (Rousseau, 1762/1985) marca el devenir de la acción educativa.

La humanidad ocupa su lugar en el orden de las cosas; la infancia tiene el suyo en el orden de la vida humana: es preciso considerar al hombre en el hombre y al niño en el niño. Asignar a cada uno su puesto y fijarlo, ordenar las pasiones humanas según la constitución del hombre, es todo cuanto podemos hacer por su bienestar. El resto depende de causas ajenas que no están en nuestro poder. (Rousseau, 1762/1985, p. 84)

Para Rousseau la clave se encuentra en respetar que sea el propio niño quien desarrolle y satisfaga de forma natural la inquietud y necesidad de conocer el entorno. Esto supone centrar el proceso educativo en el aprendizaje y no en la enseñanza. Así lo expresa Rousseau (1762/1985, p. 82): “Nuestra manía magistral y pedantesca es siempre la de enseñar a los niños cuanto ellos aprenderían mucho mejor por sí mismos, olvidando todo lo que nosotros hubiéramos podido enseñarles”.

Para Rousseau la educación debe contribuir a la consecución de la felicidad y para ello la educación debe respetar la libertad y no puede ser autoritaria, porque la autoridad reprime. Su propuesta es una pedagogía que surge de la interacción entre los valores sociales establecidos y la búsqueda de unos nuevos que eviten la excesiva intervención en el desarrollo natural (Jouvenet, 2002; Rousseau, 1782/1980, 1755/2004).

² Jean-Jacques Rousseau (Ginebra, Suiza, 28 de junio de 1712 - Ermenonville, Francia, 2 de julio de 1778) fue escritor, filósofo, músico, botánico y naturalista, definido como un ilustrado, pensador radical y revolucionario.

Tres de los principios pedagógicos básicos de la acción educativa que propone Rousseau son: El aprendizaje basado en la experiencia, la prioridad del proceso sobre el fin y el juego y la diversión como requisito para el aprendizaje (Rousseau 1762/1985; Vilafranca, 2012).

Las ideas de Rousseau influyen a Johann Heinrich Pestalozzi³ (1819/1996, 1826/2003, 1803/2004), quien insiste en que la educación debe asegurar el desarrollo integral de las facultades y aboga por una enseñanza activa, apoyado en la observación de la naturaleza y de la experiencia (Pestalozzi, 1819/1996, 1826/2003). Busca una sociedad compuesta de personas libres, y esto se consigue, mediante una pedagogía de la libertad basada en el desarrollo natural de la persona humana (Martínez Navarro, García Fraile, Rabazas Romero y Ruiz Berrio, 1997; Pestalozzi, 1819/1996).

A continuación, mostramos un resumen de algunas de las ideas de Pestalozzi (Luzuriaga, 2002; Pestalozzi, 1819/1996, 1803/2004):

1. La educación humana basada en la naturaleza espiritual y física del niño.
2. La educación como desarrollo interno, como formación espontánea, aunque necesitada de dirección.
3. La educación partiendo de las circunstancias en que se encuentra la persona.
4. La educación social y de la escuela popular frente a la anterior concepción individualista.
5. La educación profesional, subordinada a la educación general.
6. La intuición como base de la educación intelectual y espiritual.
7. La idea de la educación religiosa íntima no confesional.

Pestalozzi es de los educadores que más influencia ha ejercido tanto en el concepto de educación como en autores posteriores muy importantes como Johann Friedrich Herbart o Friedrich Fröbel. Su iniciativa y esfuerzo atrae la atención de todo el mundo, convirtiéndose en un referente (Soëtard, 1994).

Friedrich Fröbel⁴ (1826/1929) impulsa la creación de los *Kindergarten* (jardín de infancia) y elabora nuevos métodos y materiales educativos especialmente ideados para los más pequeños. El juego está en el centro del jardín de infancia y el principal motor para llevarlo a cabo es el amor materno (Fröbel, 1826/1929; Heiland, 1993).

³ Johann Heinrich Pestalozzi (Zúrich, 12 de enero de 1746 - Brugg, 17 de febrero de 1827) fue un influyente pedagogo, educador y reformador suizo, que aplicó los ideales de la Ilustración a la pedagogía.

⁴ Friedrich Fröbel (Oberweissbach, 21 de abril de 1782 - Marienthal, 21 de junio de 1852) fue un pedagogo alemán creador de la educación preescolar y del concepto de jardín de infancia.

En su obra principal “La educación del hombre” (Fröbel, 1826/1929), señala que incumbe a la educación estimular y encauzar al ser humano y además facilitarle los medios de lograrlo, a fin de que con conciencia plena reproduzca la ley interior y el principio divino. Se trata de formar seres humanos y no ciudadanía útil (Fröbel, 1826/1929; Heiland, 1993). Los métodos de educación elemental de Fröbel en el *kindergarten* basados en el juego, siguen teniendo gran importancia en la educación preescolar actual.

La elevación de la pedagogía al rango científico es un logro de Johann Friedrich Herbart⁵ (1806/1935, 1835/1948). Se propone investigar cuál es el principio fundamental del que parte la ciencia pedagógica, y sustenta que la psicología y la ética son los pilares de la pedagogía (Herbart, 1806/1935).

Para Herbart, la misión del educador consiste en edificar el espíritu infantil, en construirle una experiencia determinada y claramente intuida; no en actuar como si el niño tuviese ya experiencia, sino cuidar de que obtenga esa experiencia. Y afirma que el educador o educadora cuenta, para cumplir su misión, con tres grandes instrumentos, que son: la instrucción, la cultura moral y el gobierno de los niños (Gutiérrez Zuloaga, 2002; Herbart, 1835/1948).

La importancia de este autor es señalada de forma clara por Ortega y Gasset en su prólogo a la “Pedagogía general derivada del fin de la educación” (Herbart, 1806/1935), donde señala:

Se trata del primer grande ensayo que ha hecho el pensamiento para reducir la actividad educativa espontánea a un régimen científico. (...) Por encima de toda duda está que nadie antes que Herbart consigue llevar el caso de los problemas pedagógicos a una estructura sobria y amplia y precisa de doctrinas rigurosamente científicas. Nadie antes que Herbart toma sobre sí completamente en serio la faena de construir una ciencia de la educación. (pp. 7-8)

Una vez realizado este breve recorrido por cuatro de los autores anteriores al siglo XX más influyentes, a continuación abordamos algunos de los autores y autoras posteriores que han dejado mayor legado pedagógico en la escuela convencional y alternativa. Para ello, realizamos un recorrido que conectará los unos con los otros, intentando tejer una narrativa que los una por su perspectiva, influencia o relación. Somos conscientes que no se recogen todos los autores y autoras que han podido influenciar en la escuela del siglo XXI, pero sin embargo los indicados son fundamentales para comprender el presente y el futuro de la educación.

⁵ Johann Friedrich Herbart (Oldenburg, 4 de mayo de 1776 - Gotinga, 14 de agosto de 1841) fue un filósofo, psicólogo y pedagogo alemán muy importante dentro de la agitación intelectual con una actitud muy crítica hacia el idealismo dominante.

3.1.2. Dewey, Kilpatrick, Montessori, Steiner y Decroly

Comenzamos por John Dewey⁶ (1933/1989, 1916/1995, 1938/2002), el filósofo norteamericano más importante de la primera mitad del siglo XX. El compromiso de Dewey con la democracia y con la integración de teoría y práctica es evidente en su carrera de reformador de la educación (Dewey, 1938/2002; Westbrook, 1993).

Frente a las concepciones conservadoras, Dewey propone la concepción de una educación progresiva, donde la educación sea “una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia” (Dewey, 1916/1995, p. 73). Esto supone incluir los procesos educativos y escolares en el seno de la comunidad democrática. Dewey (1933/1989) adjudica al docente un papel de guía y orientador del alumnado. Por otro lado, en la pedagogía de Dewey es fundamental subrayar los rasgos de continuidad e interacción, con los que se opone a los dualismos o dicotomías, para entender al ser humano de forma holística (Dewey, 1916/1995).

Dewey considera que el método educativo debe derivarse del científico y promueve un método basado en problemas, en el cual se plantea el aprendizaje como una investigación llevada a cabo por grupos de alumnado bajo la tutela y orientación del educador/a. No puede faltar hacer referencia a la experiencia de la famosa Escuela Laboratorio, donde Dewey demuestra los principios educativos que defiende. Construye un currículo basado en las llamadas ocupaciones, que consistían en actividades funcionales, prácticas y formativas en el plano físico, intelectual, estético y moral y que estaban ligadas al medio social del niño/a (Dewey, 1929/1964; González Monteagudo, 2007).

Los esfuerzos de Dewey por introducir métodos nuevos y cambiar la educación están acompañados de controversias y siguen siendo un punto de referencia en los debates acerca de los fallos del sistema escolar.

Una iniciativa importante dentro del movimiento progresista es el trabajo desarrollado por William Heard Kilpatrick⁷ (1914, 1921), creador del método de proyectos, a través del cual se pretende el estudio integrado y pluridisciplinar de un tema relacionado con la vida del niño/a (Kilpatrick, Breed, Horne, Adler y Brubacher, 1967). Colaba con John Dewey en la Columbia University, donde recibe su influencia (Luzuriaga, 1992).

La metodología por proyectos comienza a extenderse en 1921 cuando publica un ensayo titulado “El método de proyectos” (Kilpatrick, 1921). El objetivo es que la

⁶ John Dewey (Burlington, 20 de octubre de 1859 - Nueva York, 1 de junio de 1952) fue un filósofo, pedagogo y psicólogo estadounidense. Durante la primera mitad del siglo XX, fue la figura más representativa de la pedagogía progresista.

⁷ William Heard Kilpatrick (White Plains, 20 de noviembre de 1871 - Nueva York, 13 de febrero de 1965,) fue profesor estadounidense, conocido por colaborar con John Dewey y por haber desarrollado y promovido el método de proyectos.

actividad escolar tuviera sentido y utilidad, definiendo esta metodología como la libertad de acción que debe tener el alumnado en la construcción de su conocimiento (Vizcaíno, 2008).

Con la metodología por proyectos se pretende hacer hincapié en el desarrollo del carácter y de la personalidad del alumnado mediante un aprendizaje globalizado y relacional. Con este método se busca que los/as niños/as interactúen con sus compañeros/as, con la familia y con la sociedad en general y, con ello, favorecer el desarrollo de la autonomía, la plenitud, la iniciativa, la cooperación y la alegría como contenidos fundamentales en el proceso de aprendizaje (Beineke, 1998; Blázquez, 2010; Kilpatrick, 1921).

Luzuriaga (1992) señala que la influencia de Kilpatrick es extraordinaria, tanto por los millones de estudiantes que pasaron por su cátedra como por su gestión en las asociaciones de educación y en la política educativa. Sus ideas pedagógicas son las más características del pragmatismo americano y de la educación democrática y su método se sigue utilizando y promoviendo en la actualidad.

Kilpatrick también es conocido por su crítica hacia Maria Montessori⁸ (1915/1939, 1909/2003). Como recoge Polk (1991), Kilpatrick escribe el primer libro contrario al método Montessori, *The Montessori System Examined* (Kilpatrick, 1914). Sin embargo, eso no mitigó la gran influencia que Montessori consigue tener en todo el mundo y en especial en las escuelas de infantil donde con su método logra completar los principios de Fröbel, introduciendo prácticas que hoy consideramos habituales: materiales lúdicos, sillas y muebles a la medida de los/as niños/as, una hora de sueño en la escuela, salidas al aire libre, etcétera.

Al Método Montessori también se le denomina Método de la Pedagogía Científica al basarse en la observación y la experimentación (Montessori, 1909/2003). Tiene fuertes influencias de Rousseau (en el individualismo), de Herbart (en las facultades perspectivas; manipulación y experimentación) y de Pestalozzi (en la educación sensorial). El objetivo principal del método Montessori es que el niño/as desarrolle al máximo sus posibilidades dentro de un ambiente estructurado que le resulte atractivo y motivador. En el método de Montessori la casa, el jardín, el mobiliario y el material constituyen un sistema completo de experimentos pedagógicos para esperar la reacción espontánea del niño/a (Montessori, 1915/1939; Standing, 1979).

Montessori realiza numerosos viajes por Europa, Estados Unidos e incluso India. Esto permite difundir su método, creando diversos focos de trabajo montessoriano que todavía en la actualidad se mantienen con diferente

⁸ Maria Montessori (Chiaravalle, Italia, 31 de agosto de 1870 – Noordwijk, Países Bajos, 6 de mayo de 1952) fue una educadora, pedagoga, científica, psiquiatra, filósofa, antropóloga, bióloga, psicóloga, devota católica, feminista y humanista creadora del método Montessori. Fue la primera mujer italiana que se graduó como doctora en medicina.

importancia según el país. Sin embargo, aunque su método no ha logrado extenderse a las escuelas convencionales, sí podemos encontrar escuelas con todas las etapas basadas en sus principios y obra (Pla Molins, Cano García y Lorenzo Ramírez, 2007).

De esta forma Montessori forma parte de los/as autores/as del siglo XX que han conseguido que, independientemente a su influencia general sobre la educación, existan escuelas concretas que sigan su pedagogía. Otro autor del siglo XX que también lo ha conseguido es Rudolf Steiner⁹ con la Pedagogía Waldorf (Steiner, 1907/1991, 1924/2012). Bajo su pedagogía existen una doctrina ético-filosófica (la Antroposofía), elaborada por él mismo. Esto hace que su pedagogía tenga sentido por sí misma y bajo su modelo. Actualmente cientos de escuelas siguen el modelo de Pedagogía Waldorf.

En la corriente educativa que sigue a autores/as como Maria Montessori o Rudolf Stenier durante el siglo XX, cabe destacar a la pediatra Emmi Pikler¹⁰ (1969/1994). Con la dirección de una Casa-cuna en Budapest (Instituto Lóczy), se convierte en un referente en la educación de 0 a 3 años al demostrar la eficacia de sus métodos basados en la autonomía, el desarrollo libre de la motricidad, la relación afectiva, la estabilidad de un/a educador/a referente y el respeto por el/la niño/a y su iniciativa (Godall, 2008; David y Appel, 2010; Pikler, 1969/1994).

Estos/as autores/as transmiten un amor y respeto por la infancia que coincide con Ovide Decroly¹¹ (1934, 1929/2007). Este autor, tiene en común con Maria Montessori el hecho de que sus métodos, como señala Filho (1964, p. 193), “nacieron de la observación de niños anormales y fueron elaborados por médicos especializados en el estudio de la educación; ambos surgieron en países latinos y se desarrollaron, a decir verdad, en la misma época”. Además, como señala Foulquié (1968, p. 42) “ambos aplicaron a la educación de los niños normales la experiencia que con los niños anormales habían adquirido”.

El método de Decroly es considerado también como expresión de la pedagogía científica, por basarse en la observación y la experimentación sobre la forma natural del aprendizaje espontáneo en la niñez (Decroly, 1929; Decroly y Boom, 1937/1968). La flexibilidad, el evolucionismo y el relativismo son las

⁹ Rudolf Steiner (Donji Kraljevec, Imperio austríaco (hoy Croacia), 25 de febrero de 1861 – Dornach, Suiza, 30 de marzo de 1925) fue el fundador de la antroposofía, educación waldorf, agricultura biodinámica, medicina antroposófica y la eurytmia.

¹⁰ Emmi Pikler (Viena, Austria, 9 de enero de 1902 – Budapest, Hungría, 6 de junio de 1984) fue una pediatra que dirigió el Instituto Lóczy de acogida para niños/as huérfanos y abandonados en Budapest.

¹¹ Ovide Decroly (Renaix, 23 de julio de 1871 – Bruselas, 9 septiembre de 1932) fue un pedagogo, psicólogo, médico y docente belga. Además de sus aportes en educación, fundó varias instituciones educativas y fue profesor de universidad.

aportaciones más originales de su sistema. El mismo Decroly (1937/1968) señala:

El error más constante es querer en esta materia hacer algo definitivo e inmutable. La obra de la educación más que cualquier otra ha de ser ágil, plástica, capaz de evolucionar. Es absurdo querer preparar para la vida social de mañana con procedimientos que convenían a la sociedad de ayer. En educación nada hay definitivo, siempre ha de haber investigación, siempre la experiencia. (p. 20)

Sus principios psicopedagógicos sobre el aprendizaje, el método global de enseñanza de la lectura y la escritura, y la programación escolar por centros de interés son las aportaciones que más han influido en el trabajo de la escuela actual (Decroly, 1934; Muset, 2007; Narváez, 2006).

3.1.3. Freinet, Makarenko, Vygotsky y Piaget

Es interesante la influencia de Decroly y su metodología de la enseñanza sobre Célestin Freinet¹² (1944/1976, 1949/2006, 1969/1999), el cual es uno de sus principales seguidores y de los autores más influyentes en la educación. Freinet es consciente, nada más ingresar a la enseñanza, que la educación tradicional no responde a las expectativas que tiene sobre la finalidad de la educación (Freinet, 1949/2006).

Freinet seguirá, entre otros autores, a Adolphe Ferrière¹³ (1922/1982) y Roger Cousinet¹⁴ (1945/1967). A este último queremos destacarlo por su gran influencia en Freinet y por su legado en lo relacionado al trabajo libre por grupos, concebido para desarrollar una forma de socialización en sintonía plena con las exigencias del libre desarrollo de la niñez.

Algunas de las principales técnicas que propone Freinet son el texto y el dibujo libre, los ficheros escolares y autocorrectivos, la correspondencia interescolar, un plan donde el alumnado refleje el compromiso de trabajo, la asamblea cooperativa semanal, las conferencias, el periódico mural, las técnicas de impresión o los centros de interés. Y todo ello bajo una propuesta global denominada por Freinet como Método Natural (Freinet, 1944/1976, 1969/1999).

Estas técnicas que Freinet lleva a la práctica, son lo más importante en su aportación. Todas ellas responden a unas claves comunes que son el tanteo

¹² Célestin Freinet (Gars, 15 de octubre de 1896 - Vence, 8 de octubre de 1966) fue un pedagogo francés, creador de las técnicas que llevan su nombre, utilizadas en numerosos métodos de investigación pedagógica.

¹³ Adolphe Ferrière (Ginebra, 30 de agosto de 1879 - ibídem, 16 de junio de 1960), fue un Pedagogo suizo que defendió y propagó la Escuela Nueva.

¹⁴ Roger Cousinet (Arcueil, 1881 - París, 07 de abril 1973) fue un profesor francés pionero conocido por ser el creador del método de trabajo en equipo y por fundar la Nueva Escuela.

experimental, la educación por y para el trabajo, la cooperación, la importancia del ambiente escolar y social, el alumnado en el centro del proceso, el respeto a lo natural y la necesidad de crear material para potenciar esas ideas en la práctica educativa (Freinet, 1949/2006; Imbernón, 2007).

Para Freinet educar por y para el trabajo significa que los niños y niñas aprendan no solamente sentados en sus bancos escuchando lo que el docente quiera transmitirles, sino que aprendan trabajando, llevando a cabo actividades útiles para la escuela o para sus comunidades (Freinet, 1949/2006). Almendros (1952) afirma que esta filosofía no se basa en una teoría específica, sino que es una filosofía de la práctica, en ella se cuestiona y en ella se aprende.

Esta noción de trabajo que acompaña a Freinet a lo largo de su trayectoria educativa surgirá de su viaje a Rusia, donde descubre la pedagogía de Anton Semenovych Makarenko¹⁵ (1935/1977, 1938/1977). Desde este autor abordamos la pedagogía del socialismo marxista (Marx y Engels, 1848/1998) que tuvo gran impacto en el siglo XX y sigue inmersa en algunos debates educativos.

La pedagogía de Makarenko es una educación sin concesiones al discurso naturalista que venimos viendo con los autores y autoras anteriores, rechazando las ideas de Rousseau y Pestalozzi. Hay dos conceptos fundamentales que deben destacarse de la pedagogía de Makarenko: colectividad y trabajo (Makarenko, s.f./1977).

Para Makarenko la colectividad se establece, a la vez, en un fin y en un medio fundamentales para la educación. Señala Makarenko (s.f./1977, p.162) que “un carácter se puede formar solo mediante una prolongada participación en la vida de una colectividad bien organizada, disciplinada, forjada y orgullosa”.

Aunque se respeta la personalidad de cada estudiante, la colectividad es quien educa a los individuos y por ello debe primar. Por tanto, el docente no solo se relaciona con el educando, sino que organiza el medio social en el que se desarrolla. Makarenko exige entrenamiento y aprendizaje al alumnado y al profesorado (Makarenko, 1935/1977, 1938/1992).

Además de la colectividad, el otro pilar básico es el trabajo, pero siempre trabajo real. Para Makarenko la potencialidad educativa del trabajo reside en que se trate de una actividad verdaderamente productiva y con sentido social. Las instituciones dirigidas por Makarenko llegan a autofinanciarse con el producto del trabajo del alumnado e incluso producen excedentes que ingresaban a las arcas del Estado. Makarenko se desmarca del clásico principio socialista de la necesidad de relacionar el aprendizaje escolar con el trabajo productivo (Makarenko, 1938/1977, 1938/1992).

¹⁵ Anton Semenovych Makarenko (Belopole, Ucrania, 13 de marzo de 1888 - Moscú, Rusia, 1 de abril de 1939) fue un educador y escritor soviético. Tras el triunfo de la revolución rusa fundó las casas cooperativas para huérfanos de la guerra civil, destacando la Colonia Gorki.

La integración en el aula de edades diversas, el hacer caso omiso del historial del alumnado para no estereotiparlo, los elementos militaristas y la búsqueda del modelo de persona comunista, eran otros aspectos fundamentales de su pedagogía (Makarenko, 1935/1977; Trilla, 2007).

Aunque su modelo puede que no sea imperante en la escuela actual, algunos de sus aspectos como la unión trabajo-escuela o la abolición de la desigualdad social, tienen plena vigencia. Además, su trabajo y obra es un gran referente.

En esta Rusia revolucionaria encontramos a otro de los autores más relevantes del siglo XX, Lev Semiónovich Vygotsky¹⁶ (1934/2010, 1933/2012), por sus aportes en la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación. Este psicólogo sigue dando mucho que hablar porque, como señala Rivière (1984, p. 120), “es indudable que, en múltiples aspectos, Vygotsky se adelantó considerablemente a nuestra propia época”.

La perspectiva evolutiva de Vygotsky es el método principal de su trabajo y basa el desarrollo en la aplicación de su método genético (Vygotsky, 1933/2012). En el ámbito pedagógico, podemos decir que las propuestas más influyentes de Vygotsky son (Carrera y Mazzarella, 2001; Rodríguez Arocho, 2009; Vygotsky, 1934/2010, 1933/2012):

- El desarrollo psicológico visto de manera prospectiva. Se trata de comprender el surgimiento de lo nuevo en el curso del desarrollo. Es la denominada Zona de Desarrollo Próximo, donde el profesorado debe intervenir con el objetivo de provocar en el alumnado los avances que no sucederían espontáneamente.
- La escuela como agente encargado de poner en marcha los procesos de desarrollo. Atribuye a la escuela un papel fundamental en la promoción del desarrollo psicológico en la niñez. Para Vygotsky es el aprendizaje el que antecede y explica el desarrollo.
- La intervención de otros miembros del grupo social como mediadores entre cultura e individuo. La escuela desempeña un papel especial en la construcción del desarrollo integral de los miembros de esas sociedades.

Pero no solo Vygotsky es el único psicólogo influyente en el aprendizaje escolar. Junto a él, Jean Piaget¹⁷ (1964/1973, 1969/1980) forman un referente al complementarse y converger en lo relacionado a educación.

¹⁶ Lev Semiónovich Vygotsky (Orsha, Imperio Ruso, actual Bielorrusia, 17 de noviembre de 1896 – 11 de junio de 1934, Moscú, Unión Soviética, actual Rusia) fue de los más destacados teóricos de la psicología del desarrollo con gran influencia en la psicología educativa occidental.

¹⁷ Jean William Fritz Piaget (Neuchâtel, 9 de agosto de 1896 - Ginebra, 16 de septiembre de 1980) fue un epistemólogo, psicólogo y biólogo suizo, creador de la epistemología genética, famoso por sus aportes al estudio de la infancia y por su teoría constructivista del desarrollo de la inteligencia.

Piaget (1969/1980) a diferencia de Vygotsky, sostuvo que el desarrollo explica el aprendizaje. Pero la elaboración de esta postura revela una compleja visión del desarrollo que implica algunas dimensiones diferentes. Para Piaget (1964/1973), el desarrollo mental es "un progresivo equilibrarse, un paso perpetuo de un estado menos equilibrado a un estado superior de equilibrio" (p. 11).

La descripción de los estadios del desarrollo cognitivo y la teoría de la equilibración al pasar de un esquema a otro, son los aspectos centrales de la teoría psico-genética de Piaget y los que han influenciado, de mayor forma, sobre teorías y prácticas educativas (Bruner, 1988; Carretero, 1993; Coll, 1983; Hernández Rojas, 1998).

Piaget es el fundador de la psicología genética y actualmente se le enmarca en la perspectiva o concepción constructivista (Resnick, 1999). El constructivismo es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. En ella se encuentran además de Jean Piaget y Lev Vygotsky, otros de gran importancia como David Ausubel¹⁸ (1973, 1976, 2002), quien formula la teoría del aprendizaje significativo frente al repetitivo, el aprendizaje por descubrimiento frente al receptivo y el tratamiento del aprendizaje deductivo, y Jerome Bruner¹⁹ (1969, 1972, 1997) quien anuncia, entre otras cosas, una teoría de la instrucción donde propone que el alumnado aprende mejor la estructura cuando la descubre por razonamiento inductivo (González-Pérez y Criado, 2003).

3.1.4. Pávlov, Skinner, Gardner, Freud y Neill

Hay otras corrientes psicológicas que tienen gran impacto en la educación actual, como es el caso del conductismo. Los modelos conductistas del aprendizaje tienen su origen en los experimentos llevados a cabo por Iván Petrovich Pávlov²⁰ (1927/1972, 1934/1970) sobre el condicionamiento clásico, los trabajos de John Broadus Watson²¹ (1913, 1916) donde se aplicaron los principios de Pávlov a las alteraciones psicológicas humanas y la obra Edward Thorndike²² (1913, 1931) sobre el refuerzo (Gros, 2007). Además, este último autor es de los primeros en

¹⁸ David Paul Ausubel (Nueva York, 21 de octubre de 1918 - Ibídem, 9 de julio de 2008) fue un psicólogo y pedagogo estadounidense. Desarrolló la teoría del aprendizaje significativo, una de las principales aportaciones de la pedagogía constructivista.

¹⁹ Jerome Seymour Bruner (Nueva York, 1 de octubre de 1915 - Ibídem, 5 de junio de 2016) fue un psicólogo y pedagogo estadounidense, uno de los principales representantes de las teorías del aprendizaje dentro del cognitivismo y de la psicología evolutiva.

²⁰ Iván Petróvich Pávlov (Riazán, 14 de septiembre de 1849 - San Petersburgo, 27 de febrero de 1936) fue un fisiólogo ruso. Llevó a cabo numerosos estudios que fueron la base del Condicionamiento Clásico.

²¹ John Broadus Watson (Greenville, 9 de enero de 1878 - Nueva York, 25 de septiembre de 1958) fue uno de los psicólogos estadounidenses más importantes del siglo XX, conocido por haber fundado la Escuela Psicológica Conductista.

²² Edward Lee Thorndike (Williamsburg, 31 de agosto de 1874 - Montrose, 9 de agosto de 1949) fue un psicólogo y pedagogo estadounidense. Sus principales aportaciones fueron el aprendizaje por ensayo/error y la ley del efecto.

incluir al cerebro como una pieza fundamental en la psicología y en la educación, aspecto que tiene gran importancia en el siglo XXI por el auge de la investigación neuroeducativa y su influencia en la escuela actual. Thorndike (1913) señala que el intelecto, el carácter y la destreza tienen su base psicológica en la estructura y en las actividades de las neuronas y los órganos accesorios que componen el sistema nervioso.

Sin embargo, entre los autores conductistas, el impulso más importante de las teorías del aprendizaje se debe a las aportaciones de Frederic Skinner²³ (1972, 1975, 1986). Entre las características del conductismo destacan que el comportamiento se explica por experiencias observadas (conductas) no por procesos mentales y que el aprendizaje está asociado al estímulo-respuesta que ofrece el entorno (González-Pérez y Criado, 2003; Skinner 1975, 1986).

Skinner, además de desarrollar una teoría sobre el aprendizaje, elabora una propuesta instructiva basada en el modelo de enseñanza programada que tiene un gran éxito y que ejerce una influencia crucial en los primeros programas informáticos para la enseñanza (Skinner, 1972). La escuela actual está repleta de ejemplos de aprendizaje conductual, pese a haber recibido tantas críticas y haber sido desprestigiada en el ámbito pedagógico. Conceptos y prácticas de Skinner como los refuerzos o los castigos, son utilizados habitualmente en la mayoría de las escuelas.

Por otro lado, nos gustaría resaltar dentro de la psicología un modelo anunciado a finales del siglo XX, y que tiene gran repercusión en el panorama educativo y en las escuelas. Hablamos de Howard Gardner²⁴ y su Teoría de las Inteligencias múltiples de (Gardner, 1994, 1995a, 1995b). Esta teoría anuncia la existencia de ocho inteligencias en contra de lo anunciado por los psicólogos Wilhelm Stern²⁵ (1912, 1938), Alfred Binet²⁶ y Théodore Simón²⁷ (Binet y Simon, 1905, 1916). Binet y Simón (1905, 1916) crean a principio de siglo XX, la primera prueba de inteligencia utilizada para determinar el éxito o fracaso de los estudiantes y colocarles en los niveles apropiados en la escuela. En la misma línea, Stern (1912,

²³ Burrhus Frederic Skinner (Susquehanna, 20 de marzo de 1904 - Cambridge, 18 de agosto de 1990) fue un psicólogo, filósofo social y autor estadounidense. Condujo un trabajo pionero en psicología experimental y defendió el conductismo.

²⁴ Howard Gardner (Scranton, Estados Unidos, 11 de julio 1943 -) es un psicólogo, investigador y profesor de la Universidad de Harvard, conocido en el ámbito científico por sus investigaciones en el análisis de las capacidades cognitivas y por haber formulado la teoría de las inteligencias múltiples.

²⁵ William Lewis Stern (Berlín, Alemania, 29 de abril de 1871 - Durham, Estados Unidos, 27 de marzo de 1938), fue un psicólogo y filósofo conocido como pionero en el campo de la psicología de la personalidad y de la inteligencia. Fue el inventor del concepto Cociente Intelectual

²⁶ Alfred Binet (Niza, 8 de julio de 1857 - París, 18 de octubre de 1911) fue un pedagogo, grafólogo y psicólogo francés. Se le conoce por su esencial contribución a la psicometría y a la psicología diferencial como diseñador del test de predicción del rendimiento escolar.

²⁷ Théodore Simon (Dijon, 10 de julio 1872 - París, 1961) fue un médico psiquiatra y psicólogo francés. Su fama dentro del mundo psicológico y pedagógico le ha venido dada por haber elaborado, junto con Binet, una escala para medir la inteligencia.

1938) inventa la manera de representar la inteligencia de un individuo a través de un solo número: el Cociente Intelectual.

Estas formas de abordar la inteligencia mediante pruebas en una única línea e inteligencia han influido en la manera de evaluar al alumnado en muchas escuelas. Sin embargo Gardner, en contra de la visión tradicional de inteligencia promovida por estos autores, reconoce que las personas son diferentes y tienen diversas maneras de pensar y de aprender. Propone diferentes inteligencias: la lingüística, la musical, la lógica-matemática, la espacial, la corporal-Kinestésica, la intrapersonal, la interpersonal, y la naturalista (Gardner, 1995a). Este modelo comienza a introducirse en escuelas que buscan evitar dar prioridad a la inteligencia matemática y lingüística, imperante en la mayoría de escuelas.

Sin abandonar el ámbito de la psicología, podemos preguntarnos sobre la influencia del psicoanálisis en la pedagogía. Según el padre del psicoanálisis, Sigmund Freud²⁸ (1905/1973, 1913/1990, 1925/1976), él no contribuye personalmente al no dejar ningún tratado sobre ello. Sin embargo, la infancia es omnipresente en la reflexión freudiana (Teoría de Desarrollo Psicosexual, concepto de Seducción Precoz, Complejo de Edipo...). Todo el conjunto de su obra se asienta en una teoría de la infancia y de su desarrollo, donde la niñez aparece como un periodo determinante para la formación de la persona (Freud, 1905/1973, 1925/1976).

Así, la influencia de Freud en la reflexión educativa del siglo XX es decisiva. Pocos son los/as autores/as contemporáneos/as que han abordado la pedagogía sin hacer referencia directa o indirecta a Freud. Los que ven en él al denunciador de la represión sexual, la censura y la prohibición, lo hacen partidario de la no directividad, mientras que otros recurren a él para defender la autoridad adulta (Jolibert, 2001, Freud, 1905/1973). Nos gustaría resaltar dentro de los autores a los que influye Freud a Alfred Adler²⁹ (1929/1999, 1933/2000) fundador de la psicología individualista y que junto a su discípulo Rudolf Dreikurs³⁰ (Dreikurs y Grey, 1968; Dreikurs, Grunwald y Pepper, 1982) transmiten en nuestros días una crianza democrática basada en el respeto mutuo de todas partes, fomentando un desarrollo sano que evite la violencia de los castigos, premios o recompensas que defienden corrientes conductistas (Oberst y Ruiz Sánchez, 2014).

²⁸ Sigmund Freud (Príbor, República Checa, 6 de mayo de 1856 - Londres, Reino Unido, 23 de septiembre de 1939) fue un médico neurólogo de origen judío, padre del psicoanálisis y una de las mayores figuras intelectuales del siglo XX.

²⁹ Alfred Adler (Viena, Austria, 7 de febrero de 1870-Aberdeen, Escocia, 28 de mayo de 1937) fue un médico y psicoterapeuta, construyó un enfoque más centrado en el poder creador del individuo consciente de sus poderes y limitaciones.

³⁰ Rudolf Dreikurs (Viena, Austria, 8 de febrero de 1897 - Chicago, Estados Unidos, 25 de mayo de 1972) fue un psiquiatra y educador capaz de transmitir de manera práctica a docentes y familias la psicología individual y el principio de educación democrática.

Por otro lado, las ideas de Freud sobre la liberación sexual y la no autoridad, influyen fuertemente sobre Alexander Sutherland Neill³¹ (1953/2009, 1960/2004). Autor que destacamos como uno de los pedagogos antiautoritarios de mayor repercusión.

Neill fundó la Escuela Summerhill, conocida por su defensa de una educación basada en la libertad, el autogobierno, la liberación sexual y la felicidad. Neill rechaza los exámenes, las calificaciones, los castigos, las reprimendas, los sermones. Se basa en la bondad natural de los seres humanos, en la asamblea como órgano de gestión, en el trato igualitario entre niños/as y personas adultas, en la asistencia no obligatoria y en el amor y el respeto como bases de la convivencia (Neill, 1953/2009, 1960/2004). Las prácticas educativas de Summerhill siguen influyendo a muchos educadores y escuelas en la actualidad.

Los pedagogos antiautoritarios, pese a existir muchas diferencias entre ellos, coinciden en defender la libertad como primera condición de la educación, como finalidad y como método. Sus teorías parten del ya comentado Rousseau (1762/1985), y se apoyan en psicólogos como Carl R. Rogers³² (1967, 1975) que desarrolló la terapia no directiva o centrada en el cliente y Lawrence Kohlberg³³ (Kohlberg, 1992, Kohlberg, Power y Higgins, 1997) conocido por sus investigaciones sobre el desarrollo y la educación moral y por su aportación en lo relacionado con los conceptos de participación, comunidad y justicia. Muchos de estos pedagogos antiautoritarios como Neill reciben fuertes influencias de ideas libertarias o anarquistas.

3.1.5. Ferrer Guardia, Giner de los Ríos, Freire e Illich

Dentro del pensamiento libertario e influido por los autores anarquistas anteriores al siglo XX como Bakunin³⁴ (1869/1979; 1882/2014), Kropotkin³⁵ (1890/2003; 1892/2005), Proudhon³⁶ (1840/2006; 1863/2011),

³¹ Alexander Sutherland Neill (Forfar, 17 de octubre de 1883 – Aldeburgh, 23 de septiembre de 1973) fue un educador progresista escocés, artífice y fundador de la Escuela de Summerhill, considerado uno de los centros pioneros de la educación en libertad.

³² Carl Ransom Rogers (Oak Park, 8 de enero de 1902 - San Diego, 4 de febrero de 1987, California) fue un psicólogo estadounidense que, junto a Abraham Maslow, fundó el enfoque humanista en psicología.

³³ Lawrence Kohlberg (Bronxville, 25 de octubre de 1927- Winthrop, 19 de enero de 1987) fue un psicólogo estadounidense que investigó acerca del desarrollo del juicio moral.

³⁴ Mijaíl Aleksándrovich Bakunin (Pryamukhino, Imperio ruso, actual Rusia, 30 de mayo de 1814 - Berna, Suiza, 1 de julio de 1876) fue el filósofo anarquista más conocido de la primera generación. Es considerado como uno de los padres de este pensamiento. Defendió, entre otros aspectos, la tesis colectivista, el ateísmo y el inicio de la revolución en la propia persona.

³⁵ Piotr Alekséyevich Kropotkin, (Moscú, 9 de diciembre de 1842 - Dmítrov, 8 de febrero de 1921) fue geógrafo y naturalista, aparte de pensador político ruso. Es considerado como uno de los principales teóricos del movimiento anarquista, dentro del cual fue uno de los fundadores de la escuela del anarcocomunismo, y desarrolló la teoría del apoyo mutuo.

³⁶ Pierre-Joseph Proudhon (Besanzón, 15 de enero de 1809 – Passy, 19 de enero de 1865), fue un filósofo político y revolucionario francés fundamental en los inicios del anarquismo. Fue también

Malatesta³⁷ (1894/1988), Tolstói³⁸ (1875/2003) o Robin³⁹ (1893/1981), nos centramos en Francisco Ferrer Guardia⁴⁰ (1908/2002). Este pedagogo es conocido por fundar en 1901 la Escuela Moderna en Barcelona (clausurada por el gobierno en 1909), por su actividad política y educativa y, como señala Ferrer Sanmartí (1962), por convertirse en un mártir del siglo XX al ser fusilado por sus ideas y actividad (Velázquez y Viñao, 2010). Sin embargo, no queremos dejar de citar a Sébastien Faure⁴¹ (1920/2008, 1917/2013) quien en esos mismos años de activismo de Ferrer Guardia, funda en 1904 uno de los grandes proyectos pedagógicos libertarios “La Ruche” (cerrado en 1917 por la persecución y censura sufrida). Se trata de un lugar donde los niños y niñas puedan tener una vida libre y fraternal, donde cada uno/a da según sus posibilidades y recibe según sus necesidades (Faure, 1917/2013; Santos Pérez, 2015).

La escuela cristiana, es la escuela del pasado, organizada por la Iglesia y para ella; la escuela laica es la escuela del presente, organizada por el Estado y para él; La Ruche es la escuela del futuro, la escuela en sí, organizada para el niño, de tal manera que, dejando de ser el bien, el objeto, la propiedad de la Religión o del Estado, sea dueño de sí mismo y encuentre en la escuela el pan, el saber y la ternura, que necesitan su cuerpo, su cerebro y su corazón. (Faure, 1917/2013, p. 22)

Ferrer Guardia (1908/2002) es una de las figuras más relevantes del siglo XX por incluirse entre los fundadores y promotores de nuevas instituciones educativas en el marco del movimiento internacional de la Escuela Nueva. Este pedagogo retoma la idea de Rousseau de que el niño es bueno por naturaleza y expone que el individuo puede cambiar en esta sociedad a través de una experiencia pedagógica revolucionaria. Para ello, propone que debe ser educado

uno de los más firmes opositores en el avance de los derechos de las mujeres declarando su inferioridad.

³⁷ Errico Malatesta (Santa Maria Maggiore, 14 de diciembre de 1853 - Roma, 22 de julio de 1932,) fue máximo exponente del anarquismo italiano y uno de los grandes teóricos del anarquismo moderno influyendo en las nuevas corrientes filosóficas. Con él podemos decir que se cierra la etapa de los clásicos anarquistas (junto a Pierre-Joseph Proudhon, Mijaíl Bakunin y Piotr Kropotkin).

³⁸ Lev Nikoláievich Tolstói (Yásnaia Poliana, 28 de agosto - Atapovo 7 de noviembre.), fue un novelista ruso, considerado uno de los escritores más importantes de la literatura mundial. Fundó en 1859 con el nombre de Yásnaia Poliana la primera escuela libertaria y antirrepresiva.

³⁹ Paul Robin (Tolón, 3 de abril de 1837 - París, 31 de agosto de 1912, 1912), pedagogo anarquista francés y difusor de las ideas neomalthusianas. Entre 1880 y 1894 trabaja en el Orfanato de Cempuis, ensayando ideas de educación integral. Sus principios pedagógicos influyeron en Francisco Ferrer Guardia.

⁴⁰ Francisco Ferrer Guardia (Alella, 14 de enero 1859 - Barcelona, 13 de octubre 1909) fue un pedagogo libertario español muy influyente a nivel nacional e internacional. Fue condenado a muerte por un consejo de guerra que lo acusó de haber sido uno de los instigadores de los sucesos de la Semana Trágica de Cataluña de julio de 1909.

⁴¹ Sébastien Faure (Saint-Étienne, 6 de enero de 1858 - Royan, 14 de julio de 1942) fue un escritor y filósofo anarquista francés. Su activismo le llevó, entre otras acciones, a ser encarcelado en varias ocasiones, editar el periódico *Ce qu'il faut dire* e iniciar la *Encyclopédie anarchiste*.

libremente y sin coacciones, lo que supone un aislamiento de la educación oficial. Así, propone la creación y difusión de escuelas racionales que inculcarían las ideas de ciencia, libertad y solidaridad, evitando transitar por el autoritarismo y el confesionalismo imperante en la escuela de la época. En su propuesta educativa, la escuela es un espacio adecuado al desarrollo y al desenvolvimiento, donde las ideas se explican y no se imponen como doctrinas elaboradas. De aquí que la enseñanza debe ser neutra y garantizada por un racionalismo científico (Ferrer Guardia, 1908/2002; Sardu, 2008).

Ferrer Guardia reviste su concepción educativa de una decidida orientación racionalista y científica, anticlerical y/o atea, comunista (anticapitalista) y antiestatal. Además, apuesta por una coeducación de sexos y de clases, la eliminación de los premios y los castigos y la educación permanente. La ausencia de exámenes, los juegos, paseos y excursiones, las relaciones individualizadas docente-estudiante, el eugenismo y el higienismo eran algunos de los aspectos que caracterizaban la Escuela Moderna de Ferrer, siempre en búsqueda de que la persona sea consciente, responsable, activa y capaz de determinar su voluntad por su propio juicio (Aubert y Siles, 2009; Ferrer Guardia, 1908/2002).

Hablar de Ferrer Guardia es revisar un modelo de intervención socioeducativa inseparable del compromiso político y del cambio social, siendo su ideario pedagógico inspirador en la actualidad para algunas escuelas y profesionales. Su educación libertaria presidida por ideas como libertad, autonomía, solidaridad y compromiso, mantienen plena vigencia (Solà, 2007).

La Escuela Moderna de carácter obrero y libertario de Ferrer Guardia coincide con la importante creación de la Institución Libre de Enseñanza liderada, entre otros catedráticos separados de la universidad por defender su libertad de cátedra, por Francisco Giner de los Ríos⁴² (1899/2008, 1905/2011). Esta institución con un carácter laico-burgués tiene un gran impacto en la renovación pedagógica en España defendiendo entre otros aspectos, la desaparición de la enseñanza puramente memorística, el respeto a la niñez, la relación con las familias, la coeducación, la participación del alumnado, las salidas al campo, la relación de confianza entre docentes y alumnado y la educación activa, integral y laica (Capitán Díaz, 2002; Pericacho Gómez, 2014). En definitiva, la Institución Libre de Enseñanza (ILE) se convierte en una de las instituciones que más ha influido a los movimientos de renovación pedagógica actuales.

⁴² Francisco Giner de los Ríos (Ronda, 10 de octubre de 1839 - Madrid, 18 de febrero de 1915) fue un pedagogo, filósofo y ensayista español. Propulsor de la Institución Libre de Enseñanza. (ILE), impulsó también proyectos complementarios como el Museo Pedagógico Nacional, la Junta para Ampliación de Estudios, la Residencia de Estudiantes o las Colonias Escolares,

Desde el compromiso por el cambio y por la educación libertadora de Ferrer Guardia abordamos a Paulo Freire⁴³ (1970, 1990, 1993), quien a través de la alfabetización y la educación popular, transmite la importancia de crear una conciencia colectiva en las masas populares sobre su realidad y sobre la necesidad de una pedagogía de la liberación para llegar a la Justicia Social (Freire 1970, 1993). Como señala Fernández Fernández (2007), su propuesta educativa no apunta a cómo hacer que los educandos adquieran más conocimientos sino en buscar que sean más conscientes y estén más deseosos de cambiar el mundo.

Freire (1971) promueve la concientización y el aprendizaje dialógico como aquello que permite a los sujetos descubrirse a sí mismos y tomar conciencia del mundo que les rodea. Freire (1970), señala que “toda revolución, si es auténtica, es necesariamente una revolución cultural” (p. 167). La liberación de un país exige su liberación cultural. Por ello, el trabajo está orientado a la liberación de las clases pobres, de los oprimidos. La educación no es ajena a la realidad sociopolítica y debe ser tenida en cuenta (Freire, 1971).

Freire se refiere a la educación bancaria como aquella en el que el docente es el que sabe y el alumnado tiene que aprender lo que no sabe. Por el contrario, la educación liberadora que promueve, entiende que nadie lo sabe todo y nadie es un ignorante absoluto, por lo que todas las personas podemos aprender de otras si estamos abiertos a ello. Es necesario educar en libertad, y por tanto exige la creación de personas responsables. Para ello, pone énfasis en la importancia de la práctica, el silencio activo y la pedagogía de la pregunta (Freire 1970, 1993; Freire y Faundez, 2010).

Freire es un referente actual para la educación libertadora y la educación popular. Su pedagogía es aplicable y aplicada tanto en la educación formal como en la educación no formal. Sus seguidores/as critican los centros educativos tradicionales al no llevar a cabo una educación libertadora.

No obstante, Freire no promovió la desescolarización, movimiento que también tiene su origen en el siglo XX y que tiene gran repercusión actualmente. La corriente de desescolarización es muy variada, pero en síntesis podemos decir que sostiene que la escolaridad es un falso servicio que priva a las personas de la alegría de aprender, creyendo que es legítimo una educación sin escuelas, que son más útiles los aprendizajes sin instituciones que se encarguen de ellos y que es posible la abolición de la obligatoriedad. Algunos de los autores principales son Paul Goodman⁴⁴ (1964, 1970), John Holt⁴⁵ (1964, 1967, 1977), Everett Reimer⁴⁶

⁴³ Paulo Reglus Neves Freire (Recife, 19 de septiembre de 1921 - São Paulo, 2 de mayo de 1997) fue un educador y pedagogo brasileño. Se interesó por la educación de las poblaciones pobres de su región y por liberación del oprimido. Fue encarcelado en dos ocasiones en su propio país.

⁴⁴ Paul Goodman (Greenwich Village, 9 de septiembre de 1911 - North Stratford, 2 de agosto de 1972) fue un sociólogo, escritor y activista anarquista estadounidense, adscrito a la llamada New Left norteamericana. Fue partidario de las estructuras comunitarias y de la no violencia, siendo una referencia clave de la contracultura de la década de 1960.

(1973) y el máximo representante de la corriente pedagógica crítica radical a la escuela y padre del concepto “desescolarización”, Ivan Illich⁴⁷ (1973, 1974).

Illich (1974) señala la necesidad de desescolarizar la sociedad y renunciar al status profesional de la enseñanza. Critica el papel del docente, de la escuela y del valor de los títulos entre otros aspectos, y se inclina por un proceso de desburocratización y desescolarización, buscando evitar procesos mercantilistas y de adoctrinamiento (Illich, 1973, 1974; Illich y Buckman, 1975).

Illich es uno de los pensadores de la educación que contribuye a dinamizar el debate educativo y socioeducativo, abriendo elementos de discusión y de reflexión que son de permanente actualidad y que han influido de manera directa en movimientos de gran importancia a nivel mundial como son la desescolarización o el *homeschooling* (escuela en casa).

Con las corrientes de desescolarización cerramos este epígrafe, desde donde caemos en la reflexión de plantearnos la continuación de la escuela.

3.2. La continuación de la escuela: debate abierto

En la escuela, como sucede en otros ámbitos, aún no se han incluido muchos de los conceptos y enfoques transformadores que los autores y autoras de siglos anteriores promulgaban y que se aceptan mayoritariamente. Reich (1993), a finales del siglo XX, ya alertaba de que en muy pocos centros educativos (en apenas un 15% en Estado Unidos) se había iniciado el esperado tránsito hacia una escuela que priorice el pensamiento, la experimentación o el trabajo cooperativo sobre el aprendizaje mecánico y basado en la memorización de conceptos y procedimientos.

La mayoría de las ideas recogidas en el epígrafe anterior siguen siendo nuevas, modernas y revolucionarias. Por ejemplo, la “Escuela Nueva”, que fue impulsada a finales del siglo XIX y que es promovida a lo largo del siglo XX, se continúa buscando instaurar en la actualidad por profesionales e instituciones, siendo aun sorprendentemente novedosa. Esta lentitud de la escuela contrasta con la creciente velocidad con la cual los descubrimientos en otras áreas (tecnología, comunicación, salud...) logran incidir y transformar las prácticas cotidianas. Estos grandes cambios actuales también exigen que la escuela heredada del siglo

⁴⁵ John Caldwell Holt (Nueva York, 14 de abril de 1923 - Boston, 14 de septiembre de 1985) fue un educador y escritor norteamericano, reconocido por sus propuestas de Educación en el Hogar y pionero en la teoría de los derechos de los jóvenes.

⁴⁶ Everett W. Reimer (1910 - 1998) fue un teórico de la educación estadounidense, autor de varios libros sobre política educativa y defensor de la desescolarización. Amigo de Ivan Illich, a quien conoció en 1956 en la Universidad Católica de Puerto Rico.

⁴⁷ Iván Illich (Viena, 4 de septiembre de 1926 - Bremen, 2 de diciembre de 2002) fue un pensador austríaco polifacético y polémico, clasificado como anarquista, autor de una serie de críticas a las instituciones clave del progreso en la cultura moderna.

XX deba transformarse. La globalización, la demanda de una Justicia Social y Ambiental, las tecnologías de la información y de la comunicación, los cambios sociales, políticos y laborales y los avances en investigaciones relacionadas con el aprendizaje, son aspectos que exigen cambios en la escuela (Orcasitas García, 2004; Sarramona, 2002; Sawyer, 2008).

La escuela necesita replantear sus fines, sus contenidos, sus formas de transferir y desarrollar la cultura, sus procedimientos de gestión y organización (Fernández Herrería y Carmona Orantes, 2009). Además, el siglo XXI demanda que la escuela no solo atienda a grupos reducidos y privilegiados, sino que incluya y eduque a toda la población, independientemente de su estatus económico, característica, género, cultura o capacidad (Sancho, 2009). Por tanto, ¿con qué objetivo debe trabajar la escuela? La escuela actual ya no debe responder a las necesidades de la sociedad industrial, donde el objetivo es la estandarización y la transmisión de unos aprendizajes y capacidades muy específicos (Sawyer, 2008). Las tecnologías de la información y de la comunicación han creado una sociedad del conocimiento, lo que exige una escuela que responda a la necesidad de producir y distribuir conocimiento, no cosas (Bereiter, 2002; Drucker, 1993). Esto justifica los grandes cambios que vivenciamos en nuestros días y “proyecta hacia el futuro un objetivo atractivo para la humanidad: que el conocimiento sea el motor de la sociedad” (Homs, 2008, p. 177).

La sociedad del conocimiento, las contribuciones científicas de ámbitos como el de la neurociencia o el paso de una educación monoalfabética, donde el texto escrito es la principal forma de adquirir y representar el conocimiento, a una educación multialfabética, donde se diversifican las formas de leer y escribir, nos obligan a considerar nuevas formas de producción, representación y transmisión del conocimiento (Cope y Kalantzis, 2000; Fischer, 2009; Gibbons et al., 1997; Kress, 2003; Sawyer, 2006).

La sociedad actual requiere nuevas capacidades que no se traducen únicamente en saber hacer ciertas tareas concretas, sino que se necesitan capacidades complejas acordes con la polivalencia y el cambio permanente y rápido que caracterizan a los nuevos procesos productivos. Se requiere como señala Gallart (2002):

La capacidad para captar el mundo circundante, ordenar impresiones, comprender las relaciones entre hechos observados y actuar en consecuencia. (...) saberes transversales que puedan ser actualizados en la vida cotidiana, lo cual se demuestra en la capacidad de resolución de problemas. (p. 45)

Además, la escuela del siglo XXI debe tener en cuenta que el aprendizaje se produce en cualquier lugar y no solo en el aula o bajo el control de un docente (Rogoff, 1990). Estamos ante una sociedad repleta de información y que exige

tener en cuenta que el aprendizaje continúa toda la vida y se da en cualquier lugar (Carneros et al., 2015). La escuela ha dejado de ser el canal único mediante el cual las nuevas generaciones entran en contacto con el conocimiento y la información. El fenómeno educativo está presente en muchas prácticas sociales, más allá de la escuela (Beech, 2006).

Delval (1990, 2007) y Reich (1993) coinciden en la idea de que la escuela no es capaz de afrontar los retos necesarios del mañana en ningún país del mundo. Delval es muy crítico al respecto:

Así pues, podemos afirmar que el tipo de enseñanza que se proporciona en la mayoría de las escuelas, incluidas las de los países más desarrollados, tiene como objetivo la producción de individuos sumisos y contribuye al mantenimiento del orden social, es en muchos aspectos una preparación para el trabajo dependiente y alienado, por lo que limita los cambios sociales y constituye un freno al potencial creativo de los individuos. (Delval, 1990, p. 174)

Es probable que, como afirma Brunner (2001), estemos frente a una nueva revolución educacional: las transformaciones del entorno son de tal magnitud que hacen prever una revolución de alcance similar a las que originaron la escolarización, la organización estatal de la educación y la masificación de la enseñanza (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2007).

Tanto el entorno en que opera la escuela como los propios fines de la educación están siendo transformados drásticamente y rápidamente por fuerzas materiales e intelectuales que se hallan fuera de la comunidad educacional, pero cuyos efectos sobre ésta serán inevitables. (Brunner, 2001, p. 206)

Por tanto, el siglo XXI dicta modelos de comportamiento, valores y formas de vida que están transformando la cultura y la sociedad y que exigen a la escuela cambios (Castells, 2006). A este nuevo escenario se le deben sumar prioritariamente los cambios que exigen movimientos educativos, sociales y ambientales como son los relacionados con la igualdad de género, la democracia y la horizontalidad, la educación inclusiva, el respeto, la diversidad cultural y familiar, la eliminación del fracaso escolar, la mejora de la infraestructura y del espacio, la escuela verde, el trabajo por competencias, la eliminación de la parcelación de contenidos o la innovación en la evaluación (Acaso, 2013; Ainscow, 2009; Carneros et al., 2015; Rogero, 2010; Díaz, et al., 2013).

En la actualidad, para afrontar estos retos y dilemas escolares, encontramos tres modelos de respuesta: la escuela convencional, la escuela alternativa y la alternativa a la escuela (el *homeschooling* o la desescolarización).

3.2.1. La escuela convencional

Comenzamos explicando el término “convencional” para entender el tipo de escuelas a la que nos referimos y justificar el uso de este término. El diccionario de la lengua española (RAE, 2001) señala que el término convencional, como adjetivo, contiene las siguientes cuatro acepciones:

1. Perteneciente o relativo al convenio o pacto.
2. Que resulta o se establece en virtud de precedentes o de costumbres.
3. Dicho de una persona, de una actitud, de una idea, etcétera.: Poco originales y acomodaticias.
4. Dicho de un acto, de una costumbre, de una indumentaria, etcétera.: Que se atienen a las normas mayoritariamente observadas.

1. *Perteneciente o relativo al convenio o pacto*: Las escuelas que se denominan convencionales son aquellas que trabajan y se organizan bajo un convenio o pacto, por ejemplo bajo una ley o decreto educativo. Todos los países disponen de escuelas convencionales que trabajan bajo sistemas educativos definidos.

Pero estos pactos o convenios no solo suceden dentro de los países. Desde finales del siglo XX han aumentado los tratados educativos a nivel supranacional entre países cercanos políticamente, geográficamente o económicamente. Por ejemplo, en los artículos 165 y 166 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (UE, 2010) se señala el respeto a las normas y prioridades nacionales en el ámbito educativo, pero la Unión Europea se posiciona como coordinadora, facilitadora y asesora. Además, fomenta la cooperación entre los estados miembros y complementa sus acciones educativas (Vassiliou, 2014).

Otras uniones entre estados, como la Organización de los Estados Americanos (OEA), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), la Association of Southeast Asian Nations (ASEAN) o la Organización de las Naciones Unidas (ONU) a través de la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), están también impulsando convenios y pactos en materia educativa. Por tanto, podemos concluir señalando que a nivel supranacional también se está realizando una convención sobre la escuela. Esto nos hace ver la escuela convencional de forma más global. Ya no existe solo una convención estatal sobre la escuela, sino que ésta es cada vez más supranacional. Este proceso hace que las leyes educativas que dictan la manera de ser y de hacer de la escuela, sean cada vez más similares en todos los países, creándose una política educativa supranacional (Rizvi y Lingard, 2013; Valle, 2012).

Por tanto, según esta primera acepción, la escuela convencional sería aquella sujeta a pactos o convenios (leyes educativas). Esto es independiente a su calidad o a la existencia en ella metodologías alternativas o innovadoras.

2. *Que resulta o se establece en virtud de precedentes o de costumbres.* Con esta segunda acepción, las escuelas convencionales, serían aquellas que resultan de una tradición o de algo precedente o aquellas que se establecen a partir de unas costumbres.

Aunque la cultura cambia y las escuelas convencionales también, siguen manteniendo la conexión con lo precedente. La única escuela no convencional sería aquella que rompiera con todo lo anterior (con la tradición), sin establecerse ni ser el resultado de nada previo.

El término “costumbre” es sustituido o absorbido en la mayoría de artículos por “cultura”. Vargas-Hernández (2002) entiende por cultura:

Conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos, que caracterizan a una sociedad o grupo social en un periodo determinado. El término cultura engloba además modos de vida, ceremonias, arte, invenciones, tecnología, sistemas de valores, derechos fundamentales del ser humano, tradiciones y creencias. (p. 3)

Sin embargo, al igual que sucedía con la aparición de pactos educativos supranacionales, en lo relacionado con la cultura o las costumbres, también existe un efecto de globalización que unifica y globaliza las costumbres. El término “globalización” explica el proceso por el cual la sociedad es cada vez más interdependiente, próxima culturalmente, reduciendo las barreras geográficas y temporales (Melendro Estefanía, Novo Villaverde, Murga Menoyo y Bautista Cerro, 2009). García Canclini (1995) habla de la globalización cultural como “el pasaje de identidades culturales tradicionales y modernas, de base territorial, a otras modernas y postmodernas, de carácter transterritorial” (p. 30).

Por tanto, según esta acepción, una escuela convencional sería aquella que continúa unas costumbres o tradiciones educativas previas.

3. *Dicho de una persona, de una actitud, de una idea, etcétera: Poco originales y acomodaticias.* Las escuelas que se denominan convencionales son aquellas no originales y que se avienen fácilmente. Es decir, conformistas y acómodas.

La escuela convencional, según esta acepción, no tiene como objetivo la innovación, el cambio o la transformación profunda. Esto no significa que sus métodos sean peores o mejores, simplemente que no son originales, acomodándose a lo existente.

4. *Dicho de un acto, de una costumbre, de una indumentaria, etcétera: Que se atienen a las normas mayoritariamente observadas.* Con esta cuarta y última acepción, la escuela convencional queda definida como aquella que la mayoría de personas atienen como normal. Se refiere a que sus características, espacios, tiempos, materiales, acciones... están dentro de los estándares de lo existente y que abunda. Es la escuela mayoritaria.

Tras abordar las cuatro acepciones del término “convencional”, podemos concluir que cualquier centro educativo que cumpliera al menos una de las cuatro acepciones sería convencional. Sin embargo, la escuela puede ser más o menos convencional dependiendo del número de acepciones que cumpla. Algunas escuelas pueden ser convencionales al ser públicas o concertadas (mixtas) y por tanto sujetas a una ley, y sin embargo tener una metodología muy innovadora (Feito y López Ruiz, 2008). Y a su vez una escuela privada puede organizarse de forma independiente o fuera de las leyes, pero no innovar y ser tradicional.

Desde estas cuatro acepciones parten las principales críticas hacia la escuela convencional. Se exige renovación en las leyes e innovación en las prácticas educativas. Sin embargo, existe una gran resistencia de los sistemas educativos al cambio. Esto se debe principalmente a los/as responsables de las políticas educativas, y de forma secundaria al profesorado y su resistencia a aprender y a cambiar (Sancho, 2009). Además, la sociedad en general tiene una visión muy tradicional y reduccionista de lo que puede ser la escuela, la clase, el currículo, los procesos de enseñanza y de aprendizaje y la evaluación, lo que impide la transformación (Cuban, 1993; Farrington y Small, 2008; Senge, 2000; Tyack y Tobin, 1994).

Esta resistencia al cambio y la existencia de autores/as con otras propuestas (como hemos visto en el anterior apartado), hace que emerjan movimientos alternativos (Pérez-Gómez, 2001) y que finalmente decidan crear escuelas.

3.2.2. La escuela alternativa

El término “alternativa” en educación, pese a que se utiliza de forma constante, es un concepto muy amplio sobre el que no se ha profundizado a nivel académico y no tiene una clara definición. A falta de un significado preciso, el término “educación alternativa” describe diferentes enfoques educativos con un plan de estudios especial e innovador (Aron, 2003; Carnie, 2003; Koetzsch, 1997; Raywid, 1988).

En Estados Unidos se utiliza el término “educación alternativa” en el sentido más amplio, abarcando todas las actividades educativas que se encuentran fuera del sistema tradicional (educación en casa, programas especiales para estudiantes superdotados/as, escuelas concertadas, programas para que personas adultas alcancen el título de secundaria, etcétera) (Acker, 2007). No obstante, es utilizado de forma más habitual para describir programas que atienden a jóvenes vulnerables que ya no están en escuelas tradicionales (Aron, 2006). Una de las principales razones por las que surgen programas alternativos es debido a la existencia de estudiantes cuyas necesidades no se están cumpliendo en las escuelas regulares. Con este objetivo han sido diseñados programas alternativos, que buscan responder a las necesidades no cubiertas por el sistema y atender al alumnado no incluido por malas calificaciones, absentismo escolar, conductas

disruptivas o factores asociados a la retirada temporal o permanente de la escuela como las jóvenes embarazadas (Carver, Lewis y Tice, 2010).

Sin embargo, la educación alternativa que a nosotros nos interesa y la que abordamos en este documento es aquella que hace referencia a escuelas con modelos de enseñanza y de aprendizaje alternativos a aquello convencional o, como señala García (2017), por constituir alternativas a la tradicional. Contreras (2004) define escuela alternativa de la siguiente forma:

Son alternativas, son lo otro, porque ponen radicalmente en cuestión aspectos básicos que ahora parecen incuestionables del sistema escolar, prácticas inscritas en la idea de escuela convencional, a saber: la idea de currículo como orden preestablecido de aprendizaje, la evaluación-calificación, el hecho de enseñar como único camino para aprender, la agrupación por edades, la masificación, el control y la imposición de los adultos sobre los niños, los espacios, los tiempos, etcétera. (p. 13)

Sin embargo, el hecho de definirse por oposición a otra cosa plantea múltiples cuestiones de representación que han hecho optar a muchas por denominarse escuela activa (García, 2017). Nosotros, atendiendo a la definición realizada en el anterior epígrafe sobre el término “convencional” (RAE, 2001), definimos la escuela alternativa como una escuela que se organiza de forma independiente, que rompe con la tradición y es innovadora y original. En la tabla 1, comparamos ambas escuelas partiendo de dicha definición de convencional.

Tabla 1. Definición de escuela alternativa según el término convencional del Diccionario de la Lengua Española

| Escuela Convencional | Escuela Alternativa |
|--|--|
| Perteneciente o relativo al convenio o pacto. Se organiza bajo leyes y decretos. | Se organiza siguiendo su propio criterio y voluntad. |
| Que resulta o se establece en virtud de precedentes o de costumbres. | No parte de lo anterior o de las costumbres. Rompe con la escuela tradicional. |
| Dicho de una persona, de una actitud, de una idea, etcétera.: Poco originales y acomodaticias. | Es original e innovadora e inconformista en todas sus formas. |
| Dicho de un acto, de una costumbre, de una indumentaria, etcétera.: Que se atienen a las normas mayoritariamente observadas. | No se asientan en los hábitos y formas mayoritarias. |

Fuente: Elaboración propia.

Al contrario de lo que señalamos en el anterior apartado cuando apuntábamos que una escuela convencional es aquella que cumple con uno, varios o todos los aspectos señalados, la escuela alternativa debe cumplir todos los criterios expuestos en la tabla 1 para que pueda ser denominada de esta forma.

Además, es importante diferenciar el término escuela alternativa del concepto pedagogía alternativa. Las pedagogías alternativas son aquellas que pueden darse dentro de la escuela convencional o de la escuela alternativa, reduciéndose a ser una metodología, no una institución.

Algunas pedagogías alternativas tienen un largo recorrido histórico y se encuentran incluidas en muchas escuelas. Dos ejemplos de métodos denominados alternativos que se encuentran incluidas en muchas escuelas son el Método de Proyectos (García-Vera, 2008; Hernández, 2002) y las Comunidades de Aprendizaje (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002; García, 2017)

A su vez dentro de escuelas alternativas (aquellas que cumplen los aspectos reflejados en la tabla 1 y que son instituciones no métodos), vamos a diferenciar entre las escuelas infantiles alternativas (fuera de la etapa de escolarización obligatoria) y escuelas alternativas (en la etapa de escolarización obligatoria).

Las escuelas infantiles alternativas son aquellas que abarcan únicamente la etapa previa a la escolarización obligatoria (etapa de parvulario). Existen gran cantidad de escuelas infantiles alternativas debido a que es una etapa no obligatoria y por tanto está menos regulada y no compete con una escuela “gratuita” (educación pública o estatal). Esto da lugar a la creación de numerosos centros infantiles, entre ellos muchos alternativos, con metodologías innovadoras y originales, alejándose de lo convencional y tradicional. Dos ejemplos de escuelas infantiles alternativas son las bosque-escuelas (Bruchner, 2012; Louv, 2005) o las escuelas Reggio Emilia (Beresaluce, 2009; Hoyuelos, 2006; Malaguzzi, 2001). La escuela alternativa a la que prestamos mayor atención, es aquella que es la alternativa al sistema educativo y a sus centros educativos convencionales.

Recogiendo las ideas anteriores, hemos construido una definición de escuela alternativa:

Son escuelas alternativas aquellos proyectos que acogen a niños/as de diferentes familias bajo una estructura organizativa (cuotas, tiempos, responsables, espacio específico...), siempre y cuando se organicen siguiendo su propio criterio y voluntad, sin partir de la tradición, siendo originales, innovadoras e inconformistas en todas sus formas y por tanto no asentándose en los hábitos ni formas mayoritarias.

A continuación abordamos las escuelas conocidas popularmente como alternativas y que tienen un modelo cerrado. Éstas se han extendido por gran cantidad de países y forman grandes redes de centros educativos con la misma forma de trabajar:

- Escuelas Montessori: siguen la filosofía, metodología y materiales educativos específicos de Maria Montessori (1915/1939, 1909/2003). Las escuelas Montessori oficiales (hay otras con este nombre pero que no trabajan íntegramente por esta metodología) pertenecen a redes

nacionales e internacionales, como el *International Montessori Council*, teniendo presencia en más de 50 países (Kahn, Dubble y Pendleton, 1999; Seldin y Epstein, 2003).

- Escuelas Waldorf o Escuelas Steiner: se basan en las ideas educativas y filosóficas de Rudolf Steiner (Steiner, 1907/1991, 1924/2012). Son las escuelas alternativas más representativas y extendidas por todo el mundo (Clouder y Rawson, 2003; Masters, 2005; Petrash, 2002).
- Escuelas Dalton: Helen Parkhurst (1922) desarrolla el Plan Laboratorio Dalton, que permite al alumnado trabajar de forma independiente. Se caracteriza por el trabajo individual, la división del programa anual en tareas mensuales y semanales, la existencia de laboratorios y el control del alumnado mediante listas que revisa el equipo docente. Existen en diferentes países alrededor de cuarenta escuelas que trabajan según el Plan Dalton (Schaub y Zenke, 2001).
- Escuelas Jenaplan: son fundadas por Peter Petersen (1929, 1934), como proyecto de educación progresiva. Se basa en tres ideas centrales: autonomía del estudiante en el trabajo, la vida y el aprendizaje en comunidad y la participación de la familia en la escuela (Sliwka, 2008). Hoy en día, según la asociación Jenaplan, existen más de 186 escuelas que siguen este modelo, en Alemania y en Países Bajos.
- Escuelas Freinet: Creadas a partir del educador francés Celestin Freinet (1944/1976, 1969/1999). El interés y la curiosidad natural es el punto de partida para el aprendizaje. Se utilizan las experiencias reales y el aprendizaje cooperativo. Hoy en día, existen Escuelas Freinet sobre todo en Francia, Bélgica y Alemania (Acker, 2007).

Por otro lado, encontramos centros educativos alternativos independientes que clasificamos como escuelas con modelos abiertos. Estas escuelas pueden englobarse dentro de algunas de las corrientes genéricas que exponemos a continuación, pero la mayoría de ellas suelen tener múltiples influencias e ir cambiando según las necesidades.

- Escuelas libres: Todas ellas tienen en común la educación en libertad, aunque todas se organizan y utilizan métodos diferentes en función del grado de libertad que promuevan. La escuela *Summerhill* de A. S. Neill (1960/2004, 1953/2009) es el referente histórico desde el cual se han creado escuelas libres con diferentes matices.
- Escuelas libertarias: Parten de la situación opresora y autoritaria, por tanto tratan de educar para la liberación. Tienen una perspectiva anarquista y defienden la transformación social a través de la solidaridad, las relaciones horizontales, la asamblea como forma de autogestión, la

lucha de clases y el análisis crítico de la historia y de la realidad (en el capítulo 5 hablamos más en profundidad sobre el enfoque libertario). Una escuela referente sería Paideia fundada por Josefa Martín Luengo (1999, 2004, 2006).

- Escuelas democráticas: Todas ellas tienen en común la democracia participativa. La escuela *Sudbury Valley School* fundada por Daniel Greenberg (Greenberg, 2003; Greenberg y Sadofsky, 1992) es una de las escuelas pioneras y principal modelo a seguir por escuelas posteriores (Gribble, 1998). La escuela democrática se incluye en muchos modelos de escuelas alternativas y convencionales (Feito y López Ruiz, 2008).

La escuela alternativa no se trata de un movimiento totalmente homogéneo, como puede verse en la disparidad de adjetivos con los que se autodenominan las escuelas: nuevas, activas, respetuosas, no directivas, democráticas, libres, respetuosas, vivas, etcétera (García, 2017; Mateu, 2011). Además, debemos de tener en cuenta que muchas escuelas fusionan, mezclan e incorporan prácticas e ideas de diferentes corrientes y enfoques, tanto educativas como políticas, sociales, ambientales o antropológicas. Por ejemplo, los conocidos y admirados proyectos de Mauricio y Rebeca Wild (Wild y Wild, 1986) denominados Centro experimental Pestalozzi (conocido como el Pesta) y Proyecto Integral León Dormido (PILD) en Ecuador (Wild, 2013; Nuin Zuñiga, 2013), no podríamos encajarlos en una única corriente.

Desde nuestro punto de vista, la única escuela alternativa es aquella con modelos abiertos. Las escuelas con modelos cerrados e históricos (por tanto tradicionales, aunque no mayoritarios) deben denominarse por sus propios nombres: Escuelas Montessori, Escuelas Waldorf o Steiner, Escuelas Dalton Escuelas Jenaplan, etcétera. De hecho, estas mismas escuelas, tal y como afirma García (2017), rechazan abiertamente que se las denomine con la etiqueta de alternativas (aunque comúnmente se haga y obtengan beneficios por ello).

Teniendo en cuenta todo lo anterior y la imposibilidad de citar los cientos de escuelas alternativas existentes que no se encuentran en ninguno de los bloques descritos, hemos intentado delimitar la escuela alternativa, buscando definirla y agruparla. La tabla 2 muestra a modo de resumen aclaratorio la clasificación de la escuela alternativa que hemos realizado.

En el capítulo 5 analizamos de manera más profunda la escuela alternativa (la escuela alternativa con modelos abiertos), como protagonista de este trabajo y explicamos las características rupturistas que la hacen ser realmente alternativa. A continuación y para finalizar el apartado, abordamos la alternativa a la escuela, el *homeschooling* y la desescolarización.

Tabla 2. Resumen aclaratorio de la escuela alternativa

| Tipos | Ejemplos | Aclaración |
|---|---|--|
| Pedagogías alternativas | Aprendizaje por proyectos Aprendizaje servicio Comunidades de aprendizaje Psicomotricidad vivencial Método Montessori o Waldorf (Se podría incluir toda pedagogía o métodos no convencionales) | Pueden darse en escuelas alternativas o convencionales. Rompen con la tradición y no están contempladas por ley. |
| Escuelas infantiles con enfoques alternativos | Boque-escuelas Escuelas Reggio Emilia Otras (Montessori, Waldorf, Libres...) | Las separamos de las otras escuelas al no ser alternativa a la escolarización obligatoria |
| Escuelas conocidas popularmente como “alternativas” | Modelos cerrados Escuelas Montessori Escuelas Waldorf o Steiner Escuelas Dalton Escuelas Jenaplan Escuelas Freinet Otras | Desde nuestra definición de escuelas alternativas, éstas <u>no</u> son alternativas, aunque no sean mayoritarias. |
| | Modelos abiertos Escuelas libres Escuelas libertarias Escuelas democráticas Otras corrientes o denominaciones serían: respetuosas, no directivas, vivas, activas, orgánicas... | Desde nuestra definición de escuelas alternativas, en principio, serían las únicas escuelas alternativas. Utilizan diversas corrientes. |

Fuente: Elaboración propia.

3.2.3. La alternativa a la escuela: *homeschooling* o desescolarización

Hoy en día la educación es una de las mayores preocupaciones para muchas familias. Buscan ofrecer a sus hijos e hijas una educación de calidad en un ambiente adecuado para su desarrollo (Soberanes Díez y Trejo Osorno, 2011). Sin embargo, desde hace décadas a muchas madres y padres no les satisfacen las opciones educativas existentes dentro de la escuela convencional ni tampoco de la escuela alternativa, como queda reflejado en la siguiente declaración de una familia que ha preferido no llevar a sus hijos e hijas a la escuela:

Yo mandé a una hija al colegio Waldorf, y muy bien en un aspecto, pero en otros yo no estaba en absoluto de acuerdo con lo que allí se

hacía. Sigue siendo la escuela y, además, muy alemana, y con un ideario religioso que yo no comparto. No puedo mandar a mis hijas a un colegio como éste (...). Ahora bien, Waldorf comparado con lo que hay es una luz en la tiniebla. (Cabo, 2012, p. 91)

Estas familias consideran que las opciones que tienen a su disposición no responden a sus exigencias religiosas, ideológicas o bien no se encuentran en sintonía con los requerimientos académicos que desean para sus hijos e hijas (Soberanes Díez y Trejo Osorno, 2011).

Esta situación es lo que ha provocado que hayan aparecido movimientos que piden la opción de poder educar en casa a sus hijos e hijas (*homeschooling*) en vez de escolarizarlos en un centro educativo.

Home education, homeschooling, education otherwise, escuela en casa o educación en familia son expresiones que designan una modalidad de escolarización desarrollada básicamente en torno al hogar familiar en lugar de cursarse acudiendo a un centro educativo, si bien el término más extendido es el de homeschooling. (Urpí y Sotés Elizalde, 2012, p.7)

No obstante, el concepto *homeschooling* no puede relacionarse con la educación en casa o en familia que ha predominado a lo largo de la historia. Como señala Gaither (2008) solo se puede hablar de *homeschooling* en sentido estricto, a partir de que, en un momento determinado, la educación fuera de la escuela fue un acto deliberado de protesta política contra la escuela formal. Es decir, como es lógico no es *homeschooling* los casi 263 millones de menores que no acuden a la escuela por estar privados del derecho a la educación (UNESCO, 2017). Tanto la educación en casa que existía antes de que hubiera sistemas educativos como la que sigue existiendo en muchos países por otros motivos (exclusión, pobreza, falta de medios, absentismo escolar, falta de escuelas...), nada tiene que ver con el *homeschooling* (Sotés Elizalde, Urpí y Tejada, 2012; Stevens, 2001).

Las corrientes que defienden las alternativas a la escuela comienzan en 1960 en Estados Unidos siguiendo dos corrientes. La primera corriente está relacionada con la escuela en casa por motivos religiosos (Basham, Merrifield, Hepburn y Vancouver, 2001). El impulsor es Raymond Moore (Moore y Moore, 1981, 1994) quien ha realizado múltiples investigaciones que defienden el *homeschooling*. Sus trabajos concluyen con que los/as niños/as de cuatro a seis años podían sufrir daños psicológicos y fisiológicos en la educación preescolar, recomendando que fuesen escolarizados a partir de los ocho años (Moore y Moore, 1975; Murphy, 2012). La segunda corriente tiene que ver con las corrientes libertarias y es atribuida al norteamericano John Holt (1964, 1967) con la creación y edición de la revista *Growing Without School* en 1977. Su discurso es influenciado por pedagogos como Paulo Freire (1970, 1993), Everett Reimer (1973) o Ivan Illich (1973, 1974), surgiendo el movimiento de desescolarización o *unschooling* que

busca no escolarizar ni dirigir la educación de los/as niños/as (García de Rivera, 2009; Igelmo Zaldívar, 2013).

Estas corrientes se ven alimentadas en el siglo XXI por la tecnología de la información y de la comunicación, a través de la cual es posible obtener cualquier información e incluso cursar on-line la escuela primaria y secundaria (a tiempo parcial o completo). Esto hace que sea más difícil diferenciar el *homeschooling*, puesto que cada vez son más los centros educativos que brindan la posibilidad de matricularse y estudiar desde casa, sin tener que asistir al centro educativo; de tal manera que también se habla de *cyber charter school*, *virtual school* o educación a distancia (Cavanaugh, 2009; Marsh, Carr-Chellman y Sockman, 2009; Pastor, 2005; Urpí y Sotés Elizalde, 2012). La educación a distancia defiende que el aprendizaje es personalizado a las necesidades individuales de los estudiantes ofreciendo a su vez calidad y flexibilidad al poder trabajar en cualquier lugar. En Estados Unidos la educación a distancia está aumentando su matrícula año tras año. Se ha pasado de 320.000 estudiantes en 2009 a 740.000 en 2013 (Watson, Gemin, Ryan y Wicks, 2009; Watson, Murin, Vashaw, Gemin, y Rapp, 2013). Su importancia y auge también se dirime de comprobar que, en 2014 en Estados Unidos, doce estados promulgaron diecisiete leyes relacionadas con el uso de la tecnología en la educación (Bleiberg y West, 2014). Sin embargo, sus virtudes no han podido ser comprobadas debido a los retos metodológicos para llevar a cabo una medición e investigación adecuada y rigurosa (Chingos, 2013; Chingos y Schwerdt, 2014). No obstante, estas fórmulas de escolarización online están teniendo buena aceptación tanto por parte de algunas de las familias *homeschoolers* tradicionales como de otras que no lo eran (Urpí y Sotés Elizalde, 2011).

Como forma de aclarar los conceptos que giran en torno a la educación en el hogar, vamos a incluir la tabla 3 para resumir los cuatro conceptos principales.

Tanto el *homeschooling* (escuela en casa), la *Virtual school* (educación a distancia), el *Unschooling* (desescolarización) o la Educación en casa, son difíciles de estandarizar y describir, pues incluso entre familias que practican la misma modalidad, encontramos diferentes metodologías y enfoques pedagógicos (combinación de metodologías más estructuradas o menos estructuradas, uso de enfoques mixtos, etcétera) (Bull, Brooking y Campbell, 2008; Urpí y Sotés Elizalde, 2012).

Tabla 3. Conceptos relacionados con la educación de los/as jóvenes en el hogar

| | |
|---|--|
| <i>Homeschooling</i> o escuela en casa | Es la elección de “escolarizar” a los/as hijos/as en su propia casa, pudiendo utilizar los recursos que la familia decida para seguir unos contenidos e incluso realizar los exámenes mínimos necesarios. |
| <i>Virtual school</i> , o educación a distancia | Es la elección de matricular a los/as hijos/s en un colegio o programa de educación a distancia, siendo un estudiante más, con todas las tareas, actividades y evaluaciones a realizar, pero no tiene que asistir al centro educativo. |
| <i>Unschooling</i> o desescolarización | Es el rechazo a la escuela en cualquiera de sus formas (pública, privada, virtual o escuela en casa) y a la intervención en el desarrollo del niño/a. Es la visión más opuesta a la escuela. No sigue ningún tipo de recursos o contenido reglado. |
| Educación en casa | Es la educación que la familia ofrece de manera implícita y explícita en casa a sus hijos e hijas independientemente de la escolaridad que elijan. Esta, como es lógico, es simultánea a las anteriores |

Fuente: Elaboración propia.

Estas diferencias provienen de la diversidad de motivos existentes entre las familias para practicar estas modalidades. A continuación, reflejamos en la tabla 4 un estudio realizado en EEUU por el *Institute of Education Sciences* extraído de Sotés Elizalde, Urpí y Tejada (2012) sobre las razones expuestas para seguir el modelo *homeschooling*.

Tabla 4. Porcentajes de estudiantes *homeschoolers* en Estados Unidos, según las razones expuestas por sus familias

| Razones | Porcentajes |
|---|-------------|
| Deseo de proporcionar enseñanza religiosa o moral | 35,8 |
| Preocupación por el ambiente del entorno escolar | 20,5 |
| Insatisfacción por la enseñanza que se da | 17,1 |
| Otras razones (tiempo familiar, motivos económicos, viajes y distancia) | 14,3 |
| Deseo de proporcionar un tipo de educación no tradicional | 6,5 |
| Niño con necesidades educativas especiales | 3,6 |
| Problemas de salud física o mental del niño | 2,1 |

Fuente: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Parent and Family Involvement in Education Survey of the 2007 National Household Education Surveys Program-NHES. La traducción es extraída de Sotés Elizalde, Urpí y Tejada (2012).

Por unos u otros motivos, el *homeschooling* es un fenómeno al alza que ha sido implementado y continúa incrementándose en diversos países, entre ellos Estados Unidos, Canadá, Australia, Chile, Reino Unido, Irlanda, Austria,

Hungría, Finlandia, Francia, Dinamarca y Bélgica (Navarro-Valls y Martínez-Torrón, 2011). En Estados Unidos, en 1999, el 1,7% de los estudiantes de entre 5 y 17 años de edad era *homeschooler*. En 2003 el porcentaje aumenta a 2,2 % y en 2007 asciende a un 2,9%. Aunque el *homeschooling* sigue siendo una opción minoritaria en comparación con el total de estudiantes, los *homeschoolers* representan más de un millón y medio de jóvenes en solo Norteamérica (National Center for a Education Statistics, 2009; Lascarides y Hinitz, 2013).

Este incremento ha sido facilitado o impedido por la legislación de los diferentes países. En la Declaración Universal de los Derechos Humanos del 10 de diciembre de 1948, se señala en su artículo 26.1 que “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria”. Sin embargo, en el artículo 26.3 se señala que “Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948).

En materia legislativa nacional el panorama es muy variado en lo relacionado con el *homeschooling* y su prohibición, control o permisión (Asensio Sánchez, 2006; Koons, 2010). En Europa, por ejemplo, mientras que en Irlanda, Finlandia o Dinamarca la educación en casa está prevista, en Alemania no solo no está permitida sino que se persigue activamente a las familias que optan por ella (Reimer, 2010). En otros países como Bélgica, Portugal, Francia, Italia, Austria y Reino Unido, se admite legalmente la educación en casa sometida a ciertos controles, al contrario de lo que ocurre en Grecia, Países Bajos, Bulgaria, Rumanía o Croacia, en los que la ley no reconoce la educación al margen del sistema escolar (Valero Estarellas, 2014). En España, el *homeschooling* no está expuesto en los textos legislativos, solo permitiéndose en algunos casos (Cabo, 2012), lo que da lugar a situaciones difíciles legalmente.

Alrededor de esta legalidad giran polémicas e intereses de todo tipo. Los argumentos más consistentes en contra de la opción del *homeschooling* se enuncian en relación con el descontrol sobre el bienestar del niño/a y la falta de socialización. En relación a esto último, se ha argumentado que no hay investigaciones para afirmarlo e incluso los indicios afirman lo contrario (Bujalance, 2014; Koehler, Langness, Pietig, Stoffel y Wyttenbach, 2002; Leon, 2014).

Para Basham, Merrifield y Hepburn (2001) las ventajas de la educación en casa con relación a la educación escolarizada, referidas tanto a EEUU como a Canadá, son la oportunidad de transmitir ciertos valores y creencias, conseguir un mayor rendimiento académico a través de la enseñanza individualizada, desarrollar una mayor y más estrecha relación entre familias e hijos/as, escapar de la falta de disciplina en las escuelas públicas y de las presiones negativas (por ejemplo las drogas, el alcohol y las relaciones sexuales), evitar el alto coste de las escuelas privadas y ofrecer un medio físico más seguro en el que aprender y con relaciones

de mayor calidad. Sin embargo, Leon (2014) señala que el *homeschooling* demuestra ser un fenómeno educativo sobre el que queda mucho por investigar para abordar cuestiones que reflejen el impacto en la familia y en todos los aspectos del niño/a.

Según Spiegler (2009), algunas críticas realizadas a la escuela convencional por las familias partidarias de *homeschooling* hacen referencia a su interferencia en la educación de la familia, su aprendizaje estandarizado, el excesivo estrés y su estructura demasiado rígida. Esto enlazaría con la idea de una escolarización flexible que muchas familias que realizan *homeschooling* comienzan a optar. Ésta busca abrirse e incluso dialogar con otras instancias de la sociedad, trabajar en equipo con ellas, participar en proyectos conjuntos y generar entornos comunes de aprendizaje (Urpí y Sotés Elizalde, 2011).

Esta escolarización flexible viene también promovida por la evolución social, tecnológica, política y legal de los últimos años, dando lugar en ocasiones a hibridación del movimiento, mezclándose elementos de la escuela convencional o alternativa con el habitual modelo del *homeschooling*. En este sentido queríamos puntualizar un fenómeno muy actual que son los grupos *homeschooling*, grupos de crianza o escuelas familiares que no necesariamente se sitúan en casa sino en otros edificios (Gaither, 2008; García, 2017).

Este fenómeno se debe a que para mucha gente el *homeschooling* fue la opción a la que acudieron después de haber visto la oferta de escuelas que existía a su alrededor, pero no rechazan escolarizar a sus hijos/as. En una entrevista a Peter Szil, padre que optó por el *homeschooling* en España, este declara:

Si nosotros nos hubiéramos quedado en Suecia, donde hay una variedad muy grande de escuelas alternativas, incluso dentro del movimiento Waldorf (hay escuelas más formales y menos formales), igual nuestro hijo nunca se hubiera quedado en casa. (Cabo, 2012, p. 91)

Por tanto, algunas familias que no tienen cerca una escuela que les gusta optan por el *homeschooling*. Sin embargo, cuando contactan con más personas con su misma visión eligen, en ocasiones, crear grupos *homeschooling*, grupos de crianza, espacios de encuentro o escuelas familiares.

Esta opción no la hemos incluido como escuela alternativa porque suelen ser muy pequeñas y con edades de 0 a 6 años (educación infantil). Sin embargo, tampoco es *homeschooling* porque no es la educación en casa ofrecida por la propia familia. Incluso algunos de estos grupos, además de utilizar un espacio fuera de sus hogares, las familias no comparten el cuidado de sus hijos/as, sino que se apoyan en personas ajenas a la familia (García, 2017).

Aunque el *homeschooling* o la desescolarización es un movimiento minoritario, es una realidad que está creciendo y por tanto podríamos decir, siguiendo a Rawls

(1979), que algunas familias han optado por abolir la escuela. ¿Será el siglo XXI testigo de la desaparición de la escuela?

Nosotros creemos que la reforma de la escuela, es más real y prudente, ya que todavía la escolarización no es universal y la escuela es una institución aún muy joven y que puede renovarse (Carneros et al., 2015). Sin embargo, aunque este trabajo tiene como fin último conseguir la transformación de la escuela convencional, no se descarta la opción del *homeschooling* o la desescolarización. Siguiendo de nuevo a John Rawls (1979), si con la reforma no conseguimos una escuela justa, la abolición será la mejor opción. No es apropiado ni viable mantener por mucho tiempo una escuela que reproduce y legitima las desigualdades y las injusticias.

En este camino hacia la transformación de los centros educativos, parece fundamental atender a los retos del siglo XXI, pero nuestro objetivo fundamental es conseguir mayor Justicia Social y Ambiental. A continuación, en el capítulo 4, profundizamos sobre ello, abordando las prácticas y políticas escolares y analizando cómo conseguir escuelas justas y agentes de cambios que contribuyan a alcanzar mayor Justicia Social y Ambiental.

CAPÍTULO 4.

LA ESCUELA COMO CONTRIBUCIÓN A LA JUSTICIA SOCIAL Y AMBIENTAL

Los sistemas educativos se han mostrado incapaces de abordar los cambios del siglo XXI y de solucionar las dificultades surgidas en las escuelas. Todos los sectores coinciden en que es necesaria una renovación educativa que permita afrontar los retos del mañana (Brunner, 2001; Carneros et al., 2015; Delval, 1990, 2007; Reich, 1993). Ahora la cuestión es saber y consensuar en qué dirección debe ir este cambio.

Los gobiernos de todo el mundo y la propia UNESCO marcan la necesidad de elevar la calidad educativa como vía esencial para el crecimiento económico, la superación de la pobreza y el arraigo de actitudes y valores éticos, pero no tienen una idea clara de en qué consiste ni de cómo mejorar dicha calidad educativa. (Murueta, 2007, p. 16)

Desde nuestro punto de vista son necesarias escuelas que contribuyan a la consecución de sociedades más sostenibles, con mayores niveles de igualdad material, social, económica y política (Agyeman, Bullard y Evans, 2003); es decir, escuelas para la Justicia Social y Ambiental. En este capítulo profundizamos en la definición y características de estas escuelas, describimos prácticas y políticas justas y analizamos las claves para la consecución de escuelas justas y de agentes de cambio.

4.1. Concepto y definición de escuelas para la Justicia Social y Ambiental

En el segundo capítulo de este trabajo definimos la Justicia Social y Ambiental como la consecución de reconocimiento, participación y distribución de recursos materiales, culturales y ambientales (tanto perjudiciales como beneficiosos) de forma plena y equitativa, todo ello bajo un criterio intrageneracional, intergeneracional, interespecies e internacional que permita el desarrollo de una vida digna. Ahora necesitamos llevar esta definición al campo de la educación.

Adams, Bell, y Griffin (2007) consideran que existen cinco principios básicos para una educación para la Justicia: a) establecer un equilibrio entre los componentes emocionales y cognitivos del proceso de aprendizaje, b) reconocer y apoyar a las características personales e individuales, así como favorecer las interacciones sociales, c) prestar atención explícita a las relaciones sociales dentro del aula, d) favorecer la reflexión y la conciencia crítica de los estudiantes, y e) promover el esfuerzo y el crecimiento personal como base para el desarrollo integral del alumnado (Hidalgo, 2017).

En esta misma línea, pero profundizando sobre las injusticias y la opresión, Carlisle, Jackson y Alison (2006) indican que los principios claves de la Educación para la Justicia Social son la educación liberadora (proporcionando estrategias para intervenir en situaciones de opresión y buscando el desarrollo de un pensamiento liberador), la inclusión y la equidad (abordando todas las formas de opresión como el sexismo, el racismo, la homofobia, etcétera), las altas expectativas hacia los estudiantes (generando un ambiente que confíe en el desarrollo de todo su alumnado), las relaciones recíprocas con la comunidad (manteniendo una relación mutuamente beneficiosa con las familias o agentes locales en un sistema abierto y accesible) y el enfoque hacia todo el sistema (creando ambiente justo).

Siguiendo a Murillo y Hernández-Castilla (2014), para que una escuela trabaje para la Justicia Social y Ambiental debe, a la par, trabajar “en” (alumnado justo) y “desde” (escuelas justas). A través del “desde” se busca que la escuela en su organización, objetivos y mirada tenga siempre en cuenta los criterios de Justicia. Para ello, es necesario transferir a la escuela los términos abordados en la definición de Justicia Social y Ambiental, para así poder avanzar hacia una mejor comprensión de lo que es una escuela justa (estos aspectos serán analizados de manera más completa en el apartado 4.3. sobre la consecución de escuelas justas):

- *Justicia como distribución* (Agyeman y Evans, 2004; Bosselmann, 2006; Heiman, 1996; Rawls, 1979; Mosterín y Riechmann, 1995; Nussbaum, 2007): Busca la distribución de los bienes y recursos materiales y no materiales de la escuela de forma equitativa, teniendo en cuenta las

necesidades de cada familia y de cada estudiante. Para ello es importante tener en cuenta los criterios expuestos:

- *Justicia Intrageneracional*: Realizar un reparto equitativo de los recursos (tiempo del docente, material escolar, espacios...), respondiendo a las necesidades de cada estudiante bajo el principio de diferencia y de discriminación positiva. También se tiene en cuenta la existencia de otros colegios, e incluso en otras regiones y países, buscando unas relaciones justas desde el punto de vista distributivo.
 - *Justicia Intergeneracional*: Ser sostenible y garantizar un futuro de calidad al alumnado que ingresará en los siguientes cursos (material, espacio, recursos, ambiente...). Además, hay que reducir el consumo, fomentar la reutilización, el reciclado, consumir productos ecológicos... para garantizar una sostenibilidad medioambiental.
 - *Justicia Interspecies*: Transmitir y fomentar el respeto y cuidado del resto de especies y entender la posición de igualdad del ser humano respecto al resto en la distribución.
- **Justicia como Reconocimiento** (Fraser, 1997, 2008): Busca un cambio en la cultura escolar que suponga la valoración de las identidades del alumnado, de las familias y de toda la comunidad educativa, y de forma específica de aquellas personas o culturas no respetadas, ignoradas o invisibles tradicionalmente. Deben reconocerse las diferentes culturas, etnias, capacidades, orientaciones sexuales, religiones... y hacerlas visibles para que sean valoradas y respetadas. Además, no se trata solo de realizarlo de cara al propio centro sino también hacia el barrio, ciudad, país e incluso a nivel internacional.
 - **Justicia como Participación** (Fraser, 1997; Fraser y Honneth, 2006): Fomenta el compromiso y la participación de toda la comunidad educativa tanto en aspectos curriculares como en la organización y funcionamiento de las aulas y la escuela en su conjunto. Por lo que implica una modificación de la escuela en su concepción tradicional para convertirse en una escuela democrática donde se empodere a todas las partes para que participen de manera real y efectiva en la vida escolar.
 - **Justicia para el desarrollo de una vida digna** (Kant, 1781/2005; Nussbaum, 2002; Platón, 380 a.C./2005; Sen, 2010): Se trata de que la escuela cumpla los criterios de reconocimiento, participación y distribución para garantizar que el alumnado pueda desarrollar todas las capacidades plenamente bajo la libertad y la capacidad de decidir. Esto significa, por ejemplo, que el alumnado pueda responder a sus intereses, no sufrir violencia (castigos, amenazas, premios...), tener un plan de

estudios flexible o poder estudiar todos los ámbitos con la misma prioridad (arte, música, deportes, social, lingüístico...).

Una vez abordados los criterios por los que debe regirse una escuela “desde” la Justicia Social y Ambiental, se trata de conseguir alumnado que sea agente de cambio para la construcción de una sociedad justa. Para ello, necesitamos, una escuela “en” Justicia Social y Ambiental (Murillo y Hernández-Castilla, 2014). A partir de Picower (2012) y Murillo y Hernández-Castilla (2014), podemos señalar que una educación en Justicia Social y Ambiental necesita un proceso que contenga los siguientes elementos (estos aspectos serán analizados de manera más completa en el apartado 4.4. sobre la consecución de agentes de cambio):

1. Fomentar el autoconocimiento y autoestima. Se fomenta que los estudiantes aprendan acerca de quiénes son y de dónde vienen. En el aula se cuida la dignidad de su cultura, capital social, capacidad, etnia, religión, color de piel, género, orientación sexual, etcétera.
2. Promover el respeto por el medioambiente y por el resto de personas y especies. Se pretende que el alumnado comparta con sus compañeros/as sus conocimientos sobre su propio contexto cultural y ambiental y respete el medioambiente y la diversidad humana.
3. Abordar contenidos sobre las injusticias y los movimientos sociales y ambientales. Se trata de analizar cómo la injusticia impacta de manera desigual en los diversos colectivos de personas. El alumnado aprende sobre la historia del racismo, el sexismo, el clasismo, la homofobia, la intolerancia religiosa..., y cómo estas formas de opresión han afectado a las diferentes comunidades. A su vez, se trabajan ejemplos de acciones sociales y ambientales actuales llevadas a cabo tanto por personas como por movimientos.
4. Despertar la conciencia y pasar a la Acción. Esto permite que el alumnado se apasione con estos temas y se convierta en defensor de la Justicia mediante la sensibilización de otros/as estudiantes, docentes, familiares y miembros de la comunidad. A su vez, se facilitan ocasiones para tomar medidas sobre aspectos que afectan directamente al alumnado y a sus comunidades.

Tras definir las dimensiones que componen el término de Justicia y la doble perspectiva de una educación “desde” y “en” Justicia Social y Ambiental (ambos aspectos los abordamos de forma más extensa en los próximos apartados) surge la necesidad de explicitar los componentes que conforman una educación para la Justicia Social y Ambiental. Estos son una educación crítica, una educación equitativa, una educación democrática (Hidalgo y Murillo, 2016) y una educación ambiental (incluida por la necesidad de reconocer explícitamente al medioambiente, a la sostenibilidad y a otras especies):

- *Educación crítica*: Rompe con las relaciones de clase, las inequidades y la sumisión social y cultural existentes en la sociedad; denunciando y transformando las situaciones de reproducción, legitimación, dominación y opresión tanto en el sistema educativo como en la sociedad, para lograr la emancipación social del alumnado (Allman, 2001; Brisolera, 1998; Duncan-Andrade y Morrell, 2008; Freire, 1971; Giroux, 1983,1990; Kincheloe, 2008; McLaren, 2003, 2015; McLaren y Kincheloe, 2007; Mezirow, 2000; Wink, 2005).
- *Educación democrática*: Requiere procesos de empoderamiento, de deliberación y de toma de decisiones para conseguir la libertad social y la igualdad en la diversidad (Apple y Beane, 1995; Belavi y Murillo, 2016; Biesta, 2015; Friedrich, Jaastad y Popkewitz, 2010; Gutmann, 1987; Gutmann y Thompson, 2009; Knight y Pearl, 2000; Ruitenberg, 2009; Straume, 2015).
- *Educación equitativa*: Garantiza el acceso, la permanencia y el aprendizaje de todo el alumnado evitando todas las formas de exclusión, segregación y discriminación. Se trata de conseguir una educación inclusiva que suponga el reconocimiento de las diferencias y fortalezas del alumnado (Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2013; Bolívar, 2005; Murillo, 2004; Sleeter, 2013; Stowell, 2004).
- *Educación ambiental*: Permite conocer el entorno natural y los problemas ambientales y soluciones, así como concienciar sobre la importancia de la sostenibilidad y la necesidad de convivencia con el resto de especies. Todo ello necesario para garantizar unas relaciones ecológicas justas y un futuro digno para las próximas generaciones (Cantera et al, 2006; Martínez Huerta, 1996, 2010; Sureda, 1988; Geli, Junyent, Medir y Padilla, 2006; Caride y Meira, 2000; Boada, 1997).

Después de haber revisado los aspectos claves que incluye la escuela para la Justicia Social y Ambiental, hemos elaborado la siguiente definición:

Una escuela para la Justicia Social y Ambiental es aquella que realiza un reconocimiento, una participación y una distribución justa desde un punto de vista intrageneracional (equidad), intergeneracional (sostenibilidad) e interespecies (animales y vegetales), propiciando a todo el alumnado dignidad (libertad, autonomía y desarrollo pleno) y convirtiéndole en un agente de cambio a través de una educación ambiental, crítica, democrática y equitativa que le permita ser consciente y combatir las injusticias del sistema (violencia, marginación, carencia de poder, explotación, imperialismo cultural e insostenibilidad, entre otras).

Una vez definido el concepto de escuela para la Justicia Social y Ambiental en el siguiente apartado abordamos algunas de las prácticas y políticas escolares que giran en torno a la consecución de mayor Justicia en la escuela.

4.2. Prácticas y políticas escolares justas

La Justicia Social y Ambiental es un concepto cargado de complejidad a la hora de aplicarlo a las prácticas y políticas escolares. No hay un único modo de entender la Justicia, incluso unos pueden estar en contradicción con otros en su aplicación o prioridad. A continuación, analizamos aspectos claves que han sido investigados desde el enfoque de la Justicia como son: la igualdad, el liderazgo, la formación del profesorado y la evaluación.

4.2.1. Igualdad en la escuela

La igualdad es un término utilizado por toda la comunidad educativa con gran frecuencia sin tener en cuenta, en muchas ocasiones, los matices que pueden llegar a tener según se utilicen unos u otros criterios. Podemos distinguir cuatro grandes tipos de igualdad en materia de educación (Bolívar, 2012; Demeuse y Baye, 2008; Meuret, 1999):

- a) *Igualdad de enseñanza*. Se refiere a proporcionar una calidad de enseñanza equivalente a todo el alumnado, mediante unas escuelas y un profesorado formalmente equivalentes. Esto supone garantizar una buena educación a todo el alumnado y un currículo y experiencias de enseñanza valiosas culturalmente, lejos de cualquier forma de exclusión social y personal (Bolívar, 2012; Escudero, González y Martínez, 2009).
- b) *Igualdad de conocimiento y éxito escolar*. Es necesaria una Justicia que tenga en cuenta las desigualdades reales para compensar todo lo que escapa a la responsabilidad individual (principio de discriminación positiva). Esto es necesario tal y como señala Perrenoud (2003) porque las desigualdades iniciales se transforman en desigualdades escolares y contribuyen al nacimiento del fracaso escolar y de jerarquías de excelencia. Por ello, Dubet y Duru-Bellat (2004), señalan la necesidad de introducir el “principio de diferencia”, dirigido al alumnado más débil, porque constituye la forma más justa de contrarrestar el modelo meritocrático.
- c) *Igualdad de resultados (individual y social)*. Dubet y Duru-Bellat (2004) plantean que, si bien se ha investigado sobre cómo las desigualdades sociales influyen y condicionan los resultados escolares, no ha sido así sobre cómo las desigualdades escolares tienen efectos sociales. Por su parte, la “igualdad de consecuencias educativas” se refiere a que el alumnado con resultados educativos similares tenga las mismas oportunidades sociales de acceder al mercado de trabajo o a otras posiciones sociales, viviendo similares vidas como resultado de su escolarización (Bolívar, 2012; Farrell, 1997, 1999).

- d) *Igualdad de oportunidades*. Es necesario no discriminar a ningún estudiante y que todos/as tengan las mismas oportunidades. Pero para ello, es necesario garantizar la igualdad en el acceso (Dubet, 2005), compensando mediante acciones y recursos para conseguir que todo el alumnado esté en las mismas condiciones (Roemer, 1998a, 1998b).

Bolívar (2012) señala que la escuela en una sociedad democrática suele articularse en torno a las reglas de la igualdad de oportunidades y el mérito, funcionando con una lógica meritocrática o competitiva: clasifica y jerarquiza al alumnado en función de su nivel de realización. En este contexto, algunas desigualdades pueden parecer legítimas, puesto que la escuela, según talento y esfuerzo individual, sitúa al alumnado dentro de una “teórica” igualdad de oportunidades. Dubet (2005) realiza la siguiente afirmación:

La igualdad meritocrática de oportunidades sigue siendo la figura principal de la Justicia escolar. Designa el modelo de Justicia que permite que todos participen en una misma competencia, sin que las desigualdades de fortuna y de nacimiento determinen directamente sus posibilidades de éxito. (...) Este tipo de igualdad es central para el modelo de la Justicia escolar en las sociedades democráticas, es decir, en las sociedades que consideran que todos los individuos son libres e iguales en principio, pero que aceptan también que esos individuos estén distribuidos en posiciones sociales desiguales. (p. 14)

Dada esta situación, Dubet aboga por una igualdad de posiciones en lugar de una igualdad de oportunidades, dado que es “más favorable para los/as más débiles y porque hace más Justicia al modelo de las oportunidades” (Dubet, 2011, p. 95). La concepción de la igualdad de posiciones se centra en el lugar que ocupan los individuos en la estructura social buscando reducir las desigualdades asociadas a las diferentes posiciones. En ella la movilidad social de los individuos deja de ser una prioridad debido a que las acciones tenderán a acercar posiciones y no tanto a igualar oportunidades de acceso a esas posiciones en función de un principio meritocrático (Dubet, 2011; Osuna, 2016). Además, la reducción de la desigualdad que propicia la igualdad de posiciones, incrementa la igualdad de oportunidades al hacer más sencilla la movilidad social ascendente cuando las posiciones están más cercanas entre sí. Por tanto, siguiendo a Dubet (2011), el modelo de la igualdad de posiciones debe priorizarse porque es más favorable para los débiles y el que mejor sirve al modelo de las oportunidades (Osuna, 2016).

4.2.2. Liderazgo en escuelas justas

Los líderes y lideresas juegan un papel fundamental para materializar las prácticas y políticas justas en la escuela. Sobre este tema se están multiplicando las aportaciones teóricas y prácticas (p. ej., Bogotch y Shields, 2014; Bogotch, Beachum, Blount, Brooks y English, 2008; Bolívar, López-Yáñez y Murillo,

2013; Hernández-Castilla, Murillo e Hidalgo, 2017; Jean-Marie, 2008; Jean-Marie, Normore y Brooks, 2009; Marshall y Oliva, 2006; Morrison, 2009; Shoho, Merchang y Lugg, 2005).

El estudio sobre liderazgo realizado por Hernández-Castilla, Murillo e Hidalgo (2017) sintetiza en cuatro elementos básicos el liderazgo exitoso: a) contribuye a la mejora del aprendizaje del alumnado, b) debe de estar distribuido entre otros miembros de la escuela y también de la comunidad educativa, c) establece metas conjuntas y favorece el desarrollo de las personas así como la redefinición de la organización y la gestión del currículo y d) promueve prácticas para atender la diversidad del alumnado y mejorar la calidad, la equidad y la Justicia.

El modelo de liderazgo para la Justicia Social y Ambiental pone su foco de atención en la construcción de una escuela que trabaje en contra de las desigualdades y por el desarrollo de una sociedad más justa. Siguiendo a Murillo y Hernández-Castilla (2014), algunas de las prácticas de aquellos/as líderes y lideresas que fomentan y logran una escuela que trabaje para la Justicia Social y Ambiental son las siguientes:

- a) Soñar con una escuela justa que contribuya a la Justicia Social y Ambiental y dar los pasos para conseguirlo.
- b) Trabajar para lograr una cultura escolar “en” y “desde” la Justicia Social y Ambiental.
- c) Potenciar el desarrollo personal, social y profesional de todos los miembros de la comunidad escolar.
- d) Favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje eficaces y centrados en una educación en Justicia Social y Ambiental.
- e) Potenciar la creación de comunidades profesionales de aprendizaje.
- f) Promover la colaboración entre la escuela y la familia, potenciando el desarrollo de culturas educativas en las familias.
- g) Expandir el capital social del alumnado valorizado por las escuelas.

Los equipos directivos que lideran escuelas para la Justicia, coinciden en los siguientes valores (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández-Castilla, 2010; Stevenson, 2007; Salisbury y McGregor, 2005): comparten liderazgo, son accesibles, invierten en las relaciones un gran esfuerzo, asumen riesgos, tienen clara la meta, son reflexivos y transparentes en sus decisiones. Este liderazgo también es necesario en el profesorado, el cual necesita las siguientes capacidades (Hackman, 2005; Murillo y Hernández-Castilla, 2014):

- Dominio del contenido. La información debe estar basada en hechos, contextualizada históricamente y con un análisis de los contenidos de lo macro a lo micro.

- Pensamiento crítico y análisis de la opresión. Es necesario el análisis crítico, pues el contenido por sí mismo es insuficiente para crear escenarios democráticos.
- Acción y cambio. Se trata de conseguir que el alumnado cambie el cinismo por la posibilidad y la responsabilidad de ser agentes de cambio.
- Reflexión personal. El profesorado debe reflexionar críticamente sobre sus cualidades y su práctica y conseguir que el alumnado también realice ese proceso.
- Sensibilidad hacia los grupos multiculturales. Se trata de construir las identidades del alumnado y del profesorado.

El liderazgo para la Justicia es más un liderazgo ético que técnico (Dantley y Tillman, 2006; Dotger y Theoharis, 2008; Haydon, 2007). De esta forma, lo que caracteriza al liderazgo que trabaja para la Justicia Social y Ambiental es el estilo, las prácticas y los valores que se promueven: el interés y el trabajo por el bien común, por lo colectivo, por lo ambiental, el trabajo para que todo el alumnado aprenda, el fomento por la equidad y la participación, el respeto por el valor y la dignidad de los individuos y sus tradiciones culturales, y la lucha por una sociedad diferente y sostenible (Frattura y Capper, 2007; Furman, 2012; Hargreaves y Fink, 2008; Hernández-Castilla, Euán e Hidalgo, 2013; Mahieu y Clycq, 2007; Theoharis, 2007).

4.2.3. Formación del profesorado orientado a la justicia

El profesorado es una de las claves de la consecución de una escuela para la Justicia Social y Ambiental. Sin embargo, se han convertido en “guardianes de la tradición” y “esclavos de la rutina” (Cuesta Fernández, 2003). Incluso, diversos/as autores/as (p. ej., Chubbuck, 2010; Gorski, 2013), señalan que muchos docentes que se enfrentan a contextos injustos y con dificultades en sus aulas suelen elaborar explicaciones relacionadas con una supuesta “cultura de la pobreza”, culpando a las familias o al propio alumnado de ser los causantes de su fracaso escolar (North, 2008; Peña-Sandoval y Montecinos, 2016). Siguiendo a Giroux (1990), esto se debe a que los programas de formación del profesorado en las facultades han estado y continúan estando privados de una visión y de un conjunto de prácticas que tomen en serio la lucha en favor de la Justicia.

No obstante, la consecución de otra educación pasa obligadamente por la construcción de otro docente. Peña-Sandoval y Montecinos (2016) señalan que quienes están orientados por principios de Justicia rechazan estereotipos y descartan la supuesta incapacidad del alumnado, reconociendo que las barreras están ya planteadas por un contexto sin oportunidades. Son necesarios equipos docentes que asuman su papel comprometido con la lucha contra las injusticias (García Pérez, 2016; Schugurensky y Myers, 2003).

La Justicia Social y Ambiental demanda una redefinición de los roles tradicionalmente reservados para el profesorado y sus estudiantes. Es necesario que los/as docentes ya no dirijan el proceso de aprendizaje, sino más bien faciliten y guíen los pensamientos y comportamientos de sus estudiantes hacia construcciones de aula más justas.

Como profesores y formadores de profesores, tenemos la responsabilidad de ser participantes activos en los procesos del aula, para modelar y demostrar prácticas democráticas y socialmente justas y facilitar oportunidades equitativas para todos los estudiantes de la clase. Mostrando lo que significa ser un miembro de una comunidad de aprendizaje democrática y abierta, los profesores pueden enseñar a los estudiantes cómo aplicar el concepto de justicia social tanto dentro como fuera del aula. (Keiser, 2016, p. 42)

Conklin y Hughes (2016) nos indican la posibilidad de crear espacios que inviten a los docentes en formación a pensar de manera diferente y a aprovechar nuevas experiencias, a través de pedagogías y experiencias diseñadas para ampliar su comprensión de las estructuras sociales no equitativas. Se trata de crear espacios seguros y comunidades de aprendizaje basadas en la investigación y de llegar a introducir un currículo desafiante, controvertido e incómodo que explore las múltiples perspectivas inherentes a una sociedad diversa y democrática (Keiser, 2016).

Por supuesto, el tiempo que el futuro profesorado dedica a debatir sobre práctica y pedagogía es abundante, pero claramente sus formadores no solo necesitan hablar de enfoques orientados a la Justicia. Es imprescindible observar la Justicia Social y Ambiental en acción o tener contacto directo con comunidades afectadas, porque ayuda a reforzar la conexión entre su concepción y su práctica (Agarwal, Epstein, Oppenheim, Oyler y Sonu, 2010; Aramburuzabala, 2013; González, Moll y Amanti, 2005; Keiser, 2016; McDonald, 2007).

A partir de Sleeter, Montecinos y Jiménez (2016) y de las concepciones de Justicia realizadas por Murillo y Hernández-Castilla (2011) y por Peña-Sandoval y Montecinos (2016), parece importante preparar al futuro profesorado para: (a) conocer y utilizar los recursos culturales y capacidades que están presentes en las comunidades a las que sirve el centro escolar; (b) reconocer y valorar las diferencias culturales e individuales como una fortaleza y recurso pedagógico en el aula; (c) promover relaciones justas entre personas y colectivos sociales; (d) promover la participación de las familias y los/as estudiantes en las decisiones que afectan su escolarización; y (e) ampliar las capacidades del alumnado para ejercer su libertad de elección y contribuir en la construcción de una sociedad más democrática.

La formación del profesorado 3.0 que define Zeichner (2016), supera la preparación del maestro 1.0 con un enfoque en la práctica clínica y la preparación de los maestros 2.0 con una formación sobre enseñanza y manejo de clase que

aumenta los resultados de los exámenes. Esta formación del profesorado 3.0 se convierte en un proyecto más amplio de desarrollo de la comunidad donde su papel adquiere una perspectiva de transformación. El profesorado asume su potencial de reflexión y acción y ve su trabajo en las aulas como parte de una lucha activa y participativa dirigida a la consecución de mayor Justicia Social y Ambiental (Biesta y Miedema, 2002; Giroux, 1990; Méndez-Núñez y Murillo, 2017; Zeichner, 2016)

4.2.4. Evaluación justa

Es fundamental reflexionar sobre el papel de la evaluación (los exámenes, controles, pruebas externas...), buscando que no sean el elemento central sobre el que gira el día a día de la vida del alumnado y de toda la comunidad educativa (Carneros et al., 2015) y analizando cómo legitima y perpetúa injusticias como el autoritarismo, la exclusión o la falta de reconocimiento.

Hidalgo y Murillo (2016) señalan que han surgido en los últimos años enfoques que se cuestionan la evaluación tradicional y proponen otras opciones que respondan a las necesidades actuales de integrar e interpretar los aprendizajes por parte del estudiante y la transferencia de estos a distintos contextos. Algunos de estos enfoques son:

- a) *Enfoque de evaluación inclusiva*: La evaluación se convierte en un proceso integral e individualizado donde se tiene en cuenta el progreso y las necesidades de cada estudiante (Goodwin, 2012; Mertens, 1999, 2003; Murillo y Duk, 2012; Santiuste y Arranz, 2009; Saunders, 2006).
- b) *Enfoque de evaluación auténtica*: La evaluación es integral y significativa al plantear problemas reales e interesantes que el alumnado debe resolver (Gulikers, Bastiaens y Kirschner, 2004; Janesick, 2006; King, Schroeder y Chawszczewsky, 2001; Swaffield, 2011; Torrance, 1995; Vu y Dall’Alba, 2014).
- c) *Enfoque de evaluación culturalmente sensible*: La evaluación está vinculada al contexto en el que se desarrolla y se concentra en concienciar y analizar la realidad y diversidad cultural y social del alumnado (Frierson, Hood y Hugues, 2002; Gay, 2010; Kozleski, 2010; Thomas y Stevens, 2004).
- d) *Enfoque de evaluación participativa y democrático-deliberativa*: La evaluación participativa se basa en la colaboración e implicación activa del alumnado en todas las fases del proceso (Burke, 1998; Cabrera y Bordas, 2001; Cousins y Whitmore, 1998; Greene, 2006; Sabirón, 1999). El enfoque democrático deliberativo, busca también esta participación pero entendiendo que la evaluación es un medio y un fin para contribuir al avance de la democracia en la sociedad (House y Howe, 2000).
- e) *Enfoque de evaluación crítica*: La evaluación incluye elementos que susciten la denuncia social y la necesidad de promover una conciencia crítica en

contra de las injusticias para conseguir la emancipación social del alumnado (Boada, 1997; Caride y Meira, 2000; Everitt, 1996; Everitt y Hardiker, 1996; Freire, 1971, 1970; McLaren, 1997, 2003; Ryan, 2004).

Para Hidalgo y Murillo (2016), la evaluación de estudiantes para la Justicia se inspira en estos enfoques y los integra dando un paso más allá. El modelo teórico de evaluación de estudiantes para la Justicia Social y Ambiental está conformado por tres dimensiones que incluyen la evaluación equitativa, la evaluación participativa y la evaluación crítica (Hidalgo, 2017; Hidalgo y Murillo, 2016):

- *Evaluación equitativa*: Caracterizada por ser integral (Murillo e Hidalgo, 2015; Sadler, 2009), adaptada (Mertens, 2003; Santiuste y Arranz, 2009; Saunders, 2006), culturalmente sensible (Frierson, Hood, y Hughes, 2002; Irvine y Armento, 2001; Sleeter, 2013; Thomas y Stevens, 2004), cualitativa (Cabrera y Bordas, 2001; Moreno-Olivos, 2004, 2010), continua (Bell y Cowie, 2001; Black y William, 2009) y del progreso (Cabrera y Bordas, 2001; William, 2007).
- *Evaluación participativa*: Caracterizada por ser democrática (Cabrera y Bordas, 2001; Gutmann y Thompson, 2009), dialógica (Cabrera y Bordas, 2001; Hodgen, 2007; Stern y Backhouse, 2011) y cooperativa (Leach, Neutze y Zepke, 2001; Lejk y Wyvill, 2001; Nicol y Macfarlane-Dick, 2006).
- *Evaluación crítica*: Definida por ser política (Apple, 1986; Freire, 1971, 1972; Santos Guerra, 1993), no jerárquica (House, 1997), transformadora (Popham, 2011; Wehlburg, 2008) y emancipadora (Giroux, 1990).

Es importante tener en cuenta que la evaluación debe entenderse como un elemento más de la escuela. En este sentido Hidalgo y Murillo (2016), nos señalan que la evaluación forma parte de un proceso integrado en la enseñanza, por lo que no puede llevarse a cabo de forma separada lo que se enseña, cómo se enseña y quién lo enseña. Por lo tanto, solo si la enseñanza tiene como propósito la consecución de una sociedad más justa es posible plantearse una evaluación con el mismo fin (Dochy, Segers y Dierick, 2002; Griffin, McGaw y Care, 2012; Hidalgo y Murillo, 2016).

Finalizado este epígrafe, a continuación describimos la claves para conseguir una escuela justa que integre éstas y otras políticas y prácticas escolares que contribuyan a la consecución de mayor Justicia Social y Ambiental.

4.3. La consecución de escuelas justas

Se trata de conseguir escuelas justas, es decir, escuelas desde la Justicia Social y Ambiental. Para que la escuela no continúe reproduciendo y legitimando las desigualdades debe prestar atención a su impacto en la sociedad, buscando no mantener las diferencias sociales y las situaciones de injusticia (Murillo y

Hernández-Castilla, 2014). Para ello, la escuela debe atender a la redistribución (Agyeman y Evans, 2004; Bosselmann, 2006; Heiman, 1996; Mosterín y Riechmann, 1995; Nussbaum, 2007; Rawls, 1979), el reconocimiento (Fraser, 2008, 1997), la participación (Fraser y Honneth, 2006; Fraser, 1997) y la sostenibilidad (Agyeman, 2005, 2007; Brundtland, 1992; Haughton, 1999; Middleton y O'Keefe, 2001). Estos conceptos, ya descritos en el capítulo 2, deben transferirse a la educación y a todos los elementos escolares: espacio, tiempo, material escolar, metodología, evaluación, tareas del profesorado, organización, gestión, liderazgo, toma de decisiones, atención a las necesidades, tipo de participación, libertad... y al currículo.

Torres Santomé (2011) habla de la Justicia curricular como el “caballo de Troya de la cultura escolar”, y nos señala que comprometerse con una educación crítica y liberadora obliga a investigar en qué medida el currículo (los objetivos, contenidos, materiales curriculares, metodologías didácticas y modelos de organización de aula...) es respetuoso con las necesidades de los distintos colectivos sociales. Torres Santomé (2011) señala la importancia de una praxis curricular capaz de hacer frente a las injusticias para conseguir una educación más liberadora. Para ello serán necesarias dos medidas claves: la creación de un currículo integrado para favorecer la interacción de los contenidos, evitando la obsesión por completar el libro de texto, y la eliminación de evaluaciones externas que angustian a la comunidad educativa. Al respecto, siguiendo la recopilación de Ramírez Hernández (2016) y a Torres Santomé (2011), se propone reconstruir el currículo oficial, evidenciar el oculto y apostar por su reconstrucción en el aula.

A continuación, analizamos los conceptos claves para la consecución de una escuela justa que nos permita alcanzar mayor dignidad (libertad, autonomía y desarrollo de una vida plena): la participación, el reconocimiento, la redistribución y la sostenibilidad.

4.3.1. Participación

Fraser (2008) afirma que no hay redistribución ni reconocimiento sin participación activa, directa y orientada a la Justicia. Esta afirmación es la que nos motiva a partir de la participación para la consecución de una escuela desde la Justicia Social y Ambiental. Superar la injusticia significa eliminar los obstáculos institucionalizados que impiden a algunas personas participar con pleno derecho en la interacción social (Fraser, 2008).

Movimientos como el 15-M y sus réplicas a lo largo del mundo, señalan cierta frustración con la democracia representativa. La participación abre la oportunidad para la consecución de un mundo más justo y la emancipación del ser humano (Adorno y Horkheimer, 2009; Marcuse, 2007). Para ello serán necesarios, siguiendo a Cohen (2007), los siguientes rasgos: Presuposición de

competencia comunicativa de todas las personas; Reciprocidad (la deliberación tiene que ser libre y entre iguales); y Consecución de un consenso racionalmente motivado para adoptar una decisión.

La democracia deliberativa no es perfecta y tiene críticas relacionadas con que no todas las personas tienen la misma capacidad para deliberar y para tener argumentos fuertes (Young, 1996) y que es difícil realizarlo al no cumplirse de forma real el reconocimiento del otro y la deliberación entre iguales (Schmidt, 2010). Todo ello fundamentado en la existencia de una dominación sistemática que impide que la deliberación sea un mecanismo alternativo real (Lorente Fontaneda, 2012). Por ello, la prioridad sigue siendo la sustitución de las estructuras que generan desequilibrio de poder.

La democracia radical puede realizar un adecuado encuentro entre lo individual y lo social, yendo más allá de la desigualdad y el irrespeto a la diferencia (Serna, 2008). La democracia radical busca 1) Aunar e integrar la democracia directa, la democracia participativa y la democracia representativa; 2) Crear estructuras de participación que posibiliten el acceso equitativo, transparente y objetivo a la información y 3) Precisar un modelo de sociedad radicalmente diferente al necesitar sociedades igualitarias que garantice los recursos necesarios para la participación (Adamovsky, 2011; Alternatiba, 2015).

Si buscamos una escuela democrática, es decir basada en una democracia radical que garantice la participación real y plena de toda la comunidad y de todas las personas que la componen, debe basarse en una educación que cumpla las siguientes características (Bolívar, 2007; Gutmann, 2001):

1. La educación no represiva. Esto quiere indicar que debe cultivar la reflexión crítica, la libertad de pensamiento, la tolerancia y el respeto mutuo.
2. La educación no discriminativa por razones de raza, religión, clase, género y cualquier otra característica.
3. Las prácticas de deliberación y toma de decisiones democráticas, donde se enseñen habilidades políticas y virtudes cívicas de toma de decisiones deliberativas, racionales, de autogobierno, etcétera.

Las distintas escuelas (tanto convencionales como alternativas) que están llevando proyectos democráticos construyen y desarrollan la participación, la toma de decisiones y la concienciación de la realidad para su transformación social de diferente manera (García Gómez, 2011). Es necesario contemplar la educación desde la Justicia Social y Ambiental, lo que implica un proyecto que se cuestione los intereses económicos, ambientales, políticos y sociales que existen detrás de cada aspecto de la escuela, reflexionando sobre a quién reprime y discrimina.

Una escuela justa trabaja para fomentar el compromiso y la participación de toda la comunidad escolar tanto en aspectos curriculares como en la organización y

funcionamiento de las aulas y de la escuela en su conjunto, de tal forma que implique una modificación en su concepción tradicional (Murillo y Hernández-Castilla, 2014). Siguiendo a estos autores, podríamos señalar las siguientes características de una escuela desde la participación:

- Existe un respeto al alumnado como personas responsables de su futuro y que participan activamente en su formación.
- La escuela en su organización y funcionamiento se basa en las decisiones de la comunidad escolar en su conjunto: docentes, familias, estudiantes, personal no docente.
- Se cuida la participación de toda la comunidad, fomentando muy especialmente la implicación y representación de colectivos tradicionalmente marginados.
- Se potencian las reuniones abiertas de forma periódica, de tal forma que no se restrinja la participación en órganos tales como el consejo escolar o el claustro.
- Las aulas se organizan democráticamente, con asambleas, donde se discuten todas las decisiones que afectan a su aprendizaje: la forma de organizarse, los contenidos a tratar, las estrategias didácticas, la forma de evaluar, etcétera.
- Se trabaja por conseguir un liderazgo distribuido, donde las decisiones y responsabilidades se reparten y comparten.
- Apertura al entorno. La escuela trabaja con asociaciones locales, potencia el desarrollo de su comunidad, se implica en eventos del entorno, con y para el entorno.

Llegado este momento y para conseguir una participación plena en la escuela, se requiere abordar otro aspecto clave en la Justicia: el reconocimiento (Fraser, 1997).

4.3.2. Reconocimiento

Fraser (1997) señala que para la instauración de la democracia radical se necesita la creación de formas públicas de multiculturalismo (visión positiva de la diferencia) que reconozcan una pluralidad de maneras diferentes, pero igualmente valiosas de ser humano. “Todos los ciudadanos gozarían de los mismos derechos legales formales en razón de su condición de humanos, pero también serían reconocidos por aquello que los diferencia entre sí, su particularidad cultural” (Fraser, 1997, p. 245).

Una democracia radical y plural como la que buscamos implica, en primer lugar, la necesidad de reconocimiento del otro y la imposibilidad de anular las diferencias (Giacaglia, 2004). Para poder llegar a la construcción de una

participación más real se hace necesario tener en cuenta las diferencias que generan desigualdad social y desarrollar una visión amplia y antiesencialista que permita el reconocimiento de distintas expresiones, modos de ser y de sentir (Serna, 2008).

El reconocimiento supone que la escuela realice un cambio de valores que suponga la revaluación ascendente de las identidades no respetadas o sus productos culturales. Se trata de reconocer, valorar y respetar las diferencias por género, cultura, etnia, orientación sexual, religión, origen... (Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

Siguiendo a Murillo y Hernández-Castilla (2014), algunas de las características de las escuelas que trabajan desde la dimensión del reconocimiento son las siguientes:

- El profesorado es consciente de la importancia de las diferencias por clase social, cultura, género y sexualidad, y la luchas por el reconocimiento que implica.
- El currículo contribuye a transformar las condiciones sociales, culturales y estructuras institucionales que generan esas representaciones. Se valoran los diferentes conocimientos sin menospreciar ninguno de ellos.
- Se fomenta el pensamiento crítico y el razonamiento ético. Se analiza la diversidad y se empodera al alumnado para analizar y entender los diferentes puntos de vista y los diferentes valores sociales existentes.
- Se valoran y se tienen en cuenta los aspectos culturales, lingüísticos, y las experiencias que el alumnado y las familias traen consigo a la escuela.
- Se trabaja conociéndose y construyendo juntos por lograr que la escuela y el hogar compartan una misma cultura educativa (sin imposición).

Además de las características señaladas, el reconocimiento desde la Justicia Ambiental nos sugiere que las escuelas reconozcan la importancia y diversidad de las especies y del medio.

Una escuela debe organizar el centro (gestión, currículo, cultura, participación...) desde el reconocimiento, superando así las injusticias relacionadas con ella que se han dado tradicionalmente como el imperialismo cultural, la marginación o la carencia de poder (Young, 2000b).

Fraser y Honnet (2006), desde diferentes perspectivas entre ambos, expresan que la Justicia exige tanto el reconocimiento como la redistribución. Mientras Honnet plantea que la redistribución debe estar subsumida al reconocimiento, Fraser sostiene que ambas dimensiones se encuentran siempre presentes en todo problema de Justicia e interactúan influyéndose mutuamente, si bien cada una de ellas tiene un peso diferente según la problemática en cuestión (Veleda, Rivas y

Mezzadra, 2011). De una forma o de otra, es fundamental, una vez abarcadas la participación y el reconocimiento, abordar la Justicia desde la redistribución.

4.3.3. Redistribución

Esta es la cara más conocida de las concepciones de Justicia (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011). Se trata de que exista una redistribución de los elementos, bienes y recursos de la escuela para conseguir que sea más justa. Por tanto, será necesario mirar al espacio, al tiempo, a los recursos humanos y materiales, a las capacidades, al currículo, etcétera.

Una exigencia de partida para la Justicia educativa es que las escuelas cuenten con los recursos materiales adecuados y que esos recursos estén distribuidos equitativamente (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011).

Es importante que la vida escolar se despliegue en un ámbito adecuado de salubridad e higiene, con condiciones de infraestructura óptimas, donde los docentes y personal de conducción cuenten con espacios apropiados para el trabajo conjunto y el intercambio de experiencias y para las tareas de formación y planificación, donde los niños gocen de espacios e instalaciones propicios para realizar actividades artísticas, deportivas, científicas, para desarrollar destrezas y habilidades y que concurran a escuelas que tengan recursos que faciliten el acceso a la información, la tecnología y a las manifestaciones de la cultura. (Falus y Goldberg, 2010, p. 6)

Según Veleda, Rivas y Mezzadra (2011), las condiciones materiales del aprendizaje incluyen: la calidad de la infraestructura de la escuela, el equipamiento, los recursos didácticos, la cantidad de días y horas de clase, los servicios alimentarios y la cantidad y el perfil de cargos docentes y no docentes.

Los logros educativos y el aprendizaje del alumnado están asociados a las condiciones materiales y físicas de las escuelas (Duarte, Gargiulo y Moreno, 2011; Murillo y Román, 2011; Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011). Los estudios de Cervini (2002), por ejemplo, demuestran que la disponibilidad de material didáctico y las condiciones ambientales adecuadas de la escuela contrarrestan la incidencia del nivel socioeconómico. En este mismo sentido, la infraestructura ha sido demostrada como el segundo factor escolar con mayor incidencia en el desempeño del alumnado, detrás del clima escolar (OREALC-UNESCO, 2008).

Al igual que los espacios físicos y los materiales, la redistribución del resto de recursos y bienes existentes en la escuela es fundamental. Sin embargo, la cuestión es cuál es el criterio para redistribuirlos. Desde nuestra perspectiva y la de otros autores (Bolívar, 2012; Demeuse y Baye, 2008; Demeuse, Crahay y Monseur, 2001; Meuret, 1999; Sandoval Hernández, 2007), la redistribución debe conseguir la igualdad 1) en el acceso (mismas oportunidades para acceder a la escuela, así como a las actividades escolares, complementarias o extraescolares),

2) en las condiciones o medios de aprendizaje (todas las personas tienen los recursos que necesitan para participar de las prácticas educativas propuestas), 3) en los logros o resultados (el impacto social de la educación debe ser el mismo para todas las personas) y 4) en la realización social de esos logros (todas las personas, independientemente de su origen social o cultural tienen los mismos resultados tras su paso por la escuela). Para realizar dicha redistribución es necesario, en un análisis general, elegir entre los criterios de Justicia igualitaria (a cada persona una parte igual), Justicia según la necesidad (a cada persona de acuerdo con sus necesidades individuales) o Justicia según el mérito (a cada persona según sus méritos). Desde nuestro punto de vista, como ya abordamos en epígrafes anteriores, es importante huir de un sistema educativo igualitario y meritocrático que profundiza en las desigualdades, y trabajar hacia una justicia según la necesidad y partiendo de las posiciones (Demeuse, Crahay y Monseur, 2001; Dubet, 2011; Sandoval Hernández, 2007).

Pero no solamente queremos considerar en la redistribución los recursos y bienes, sino también las capacidades y libertades reales del alumnado (Sen, 1992, 2010). Esta autora señala que las exigencias individuales han de ser consideradas no por los medios sino por las libertades de que gozan realmente para elegir. Sen (2010) pone el acento en lo que las personas son capaces de hacer (la libertad efectiva de cumplir con los fines que se proponen) y no en lo que poseen o en lo que finalmente eligen hacer (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011). Desde nuestro enfoque de Justicia, es fundamental (como finalidad y en el proceso) la libertad y la autonomía del alumnado para desarrollar su vida plenamente (lo definimos como dignidad). Para Nussbaum (2002), este desarrollo pleno puede especificarse a través de la consecución de “diez capacidades funcionales humanas centrales” (no lo propone como una lista cerrada): Vida; Salud corporal; Integridad corporal; Sentidos; Imaginación y pensamiento; Emociones; Razón práctica; Afiliación; Capacidad para jugar; Control sobre el entorno de cada uno/a.

En este sentido, Martuccelli (2009) señala que la escuela debe estar animada por un valor fundamental: la máxima realización posible de los individuos que ella acoge. Y a partir de esto sería necesario integrar dos principios de Justicia: “a) la voluntad de mantener lo más abierto posible el horizonte de cada estudiante, b) la voluntad de preservar, durante el mayor lapso de tiempo posible, la reversibilidad de las trayectorias (escolares, culturales, profesionales)” (Martuccelli, 2009, p.77).

Sin embargo, estamos de acuerdo con Martuccelli (2009) cuando señala que es indispensable previamente la existencia de ciertos parámetros de bienestar sin los cuales la apertura de horizontes es una falacia y es imperativo asegurar la adquisición de un conjunto de competencias esenciales, sin las cuales toda reversibilidad de trayectoria es una quimera. Por tanto, la redistribución de recursos y bienes es un paso imprescindible para poder hablar de libertad y autonomía para desarrollar una vida plena. Confirmando esto, Dubet (2011) señala que favorecer una redistribución más justa y equitativa de los bienes

materiales, sociales y culturales es una prioridad para conseguir cualquier otro objetivo. Además, desde nuestro punto de vista, esta redistribución deberá tener en cuenta como criterio fundamental la sostenibilidad o no podrá ser nunca justa.

4.3.4. Sostenibilidad

A partir de Wissenburg (1999), podemos señalar que la sostenibilidad es una necesidad para que haya Justicia en la sociedad, pues de no ser así habría privilegios para las generaciones actuales en desmedro de las generaciones futuras. Este importante criterio lo podríamos haber introducido perfectamente dentro de la distribución, bajo el criterio de Justicia Intergeneracional. Sin embargo, lo hemos querido separar para darle la importancia que se merece para la consecución de un mundo más justo.

Incluir el criterio de sostenibilidad en un modelo educativo desde la Justicia, supone abogar por un nuevo estilo de desarrollo 1) que sea ambientalmente sustentable en el acceso y uso de los recursos naturales, así como en la preservación de la biodiversidad; 2) que sea socialmente sustentable en la reducción de la pobreza y de la desigualdad; 3) que sea culturalmente sustentable en la conservación del sistema de valores, prácticas y símbolos de identidad; 4) que sean políticamente sustentable al ahondar la democracia y garantizar el acceso y la participación de todos los sectores de la sociedad en la toma de decisiones (Guimarães, 2015; Hervé, 2010; Rawls, 1979; Wissenburg, 1990;).

La escuela debe tener en cuenta en su organización los principios de Justicia Intergeneracional para conservar las opciones, calidad y acceso existentes en el presente y en futuro (Weiss, 1999). El hecho de que las generaciones presentes estén mejorando su suerte a cuenta de hacer más difícil e incluso imposible que puedan hacer lo mismo las generaciones futuras (Engelman, 2013) es una injusticia que ha hecho plantear los límites del planeta (Folke, 2013) y los límites sociales (Raworth, 2013). Es decir, al igual que existe un “techo ambiental” por encima del cual la degradación sería inaceptable, existe también un “suelo social” por debajo del cual se llega a una privación humana inaceptable (Raworth, 2013). En la figura 1 mostramos de forma gráfica los límites ambientales y sociales, es decir el espacio justo y seguro que tiene la escuela y su comunidad (Raworth, 2013).

Combinar de este modo los límites planetarios y sociales proporciona una nueva perspectiva sobre el desarrollo sostenible (...). Este marco combina ambas cosas, creando un espacio delimitado tanto por los derechos humanos como por la sostenibilidad ambiental, reconociendo a la vez numerosas interacciones complejas y dinámicas entre los distintos límites. (Raworth, 2013, p. 67)

En definitiva, para que se puedan conquistar los derechos civiles, políticos y económicos y ambientales, se hace urgente construir la necesaria ciudadanía

socio-ambiental (Guimarães, 2015), lo que nos obliga a construir una escuela desde la sostenibilidad que contribuya a la Justicia Social y Ambiental.

Según Martínez Huerta (2010), apostar por educar para la sostenibilidad significa definir un proyecto educativo que determine un estilo –de aprendizaje, de organización, de toma de decisiones y de relación entre las personas– y una cultura escolar acorde con los valores afines a esa sostenibilidad. Este autor señala que es necesario reflejar esta sostenibilidad en el currículo y procesos de enseñanza-aprendizaje, en la organización y formas de trabajo, en la comunidad y por último en la gestión de espacios y recursos.

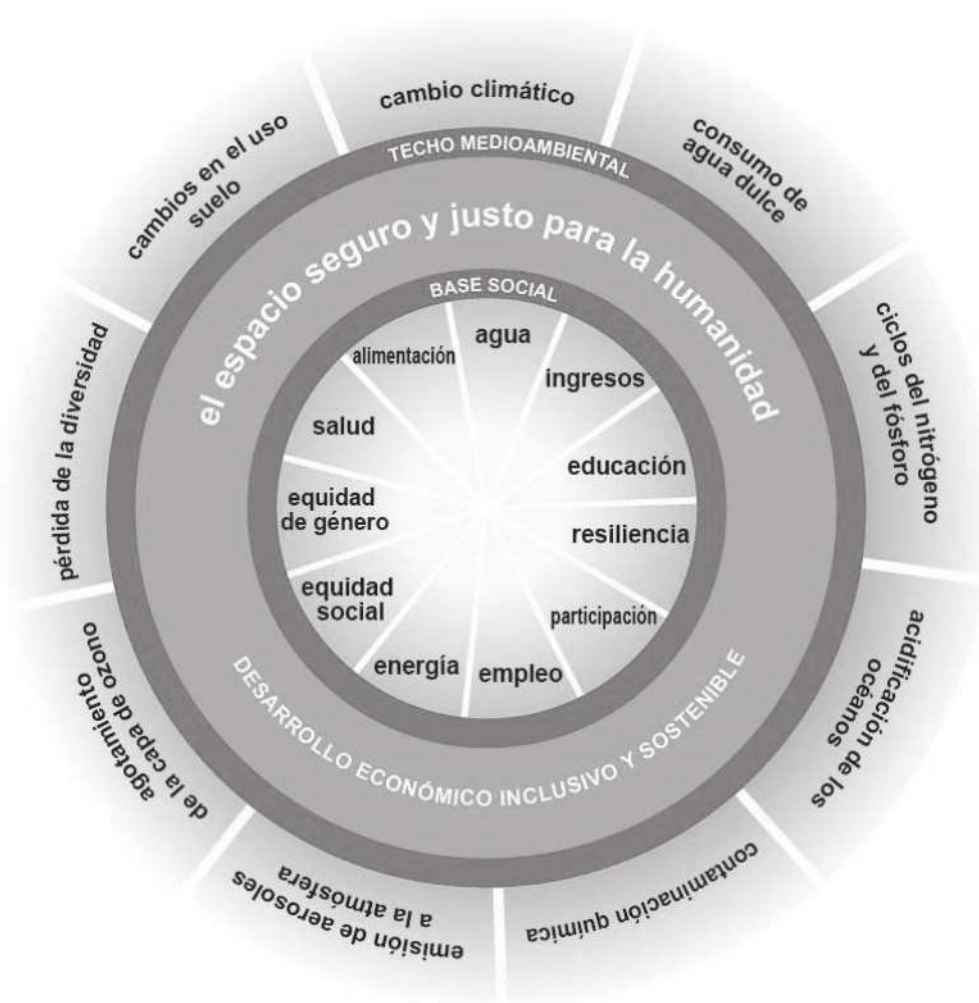


Figura 1. Un espacio justo y seguro para la humanidad.

Fuente: Extraído de Raworth (2013, p. 67).

Para conseguir una escuela sostenible es necesaria la integración de la educación ambiental en la escuela en todas sus facetas. Para Geli, Junyent, Medir y Padilla (2006) es necesaria una ambientalización curricular entendida como un proceso reflexivo y de acción de cara a lograr una educación para la Justicia Ambiental a nivel curricular, teniendo en cuenta la gestión del centro. Este proceso debe

permitir tanto el análisis de la realidad socioambiental como la investigación de alternativas coherentes con los valores de la sostenibilidad. Además, supone adquirir competencias a nivel de pensamiento global y de fomento de la responsabilidad, compromiso y acción de la comunidad educativa.

Una vez analizados los criterios a tener en cuenta para la consecución de una escuela justa (Participación, Reconocimiento, Redistribución y Sostenibilidad), analizamos la otra clave para el cambio social y ambiental: la consecución de agentes de cambio.

4.4. La consecución de agentes de cambio

Tal y como señalan Murillo y Hernández-Castilla (2014), para construir una sociedad más justa es necesario transformar a las personas, hacer de los y las estudiantes agentes de cambio. Y, para ello, es necesario incluir en el currículo temas de Justicia Social y Ambiental desde una perspectiva que parte de las experiencias del alumnado y poco a poco va profundizando hacia una perspectiva crítica de lo que les rodea, y hacia una acción directa enfocada al cambio (Adams, Bell y Griffin, 2007; Cipolle, 2010; Schniedewind y Davidson, 2006; Zajda, Majhanovich y Rust, 2006). Para que la persona se eduque y se libere, necesita reflexionar sobre lo que es y sobre su situación de tal forma que le lleve a emergerse de la realidad para transformarla, realizar y proyectar su esencia sobre ella (Freire, 1972).

Debemos plantearnos qué tipo de ciudadanía queremos en nuestra ciudad y esto nos dirá el tipo de educación que queremos en la escuela. Boyle-Baise (2003) presenta un modelo interesante que mostramos a continuación en la tabla 5.

Siguiendo los diferentes tipos de ciudadanía que se describe en investigaciones (Evans, 2006; González Valencia, 2012; Leenders, Veugelers y De Kat, 2008; Westheimer y Kahne, 2004), desde nuestra perspectiva, la escuela no debe buscar la formación de una persona responsable, disciplinada, considerada, respetuosa con las leyes y que participe cuando es requerida. Tampoco creemos que sea suficiente con lograr una ciudadanía participativa, solidaria y comprometida con el bienestar de los miembros de su comunidad. Nuestra propuesta, aunque aún minoritaria en la escuela, pretende educar ciudadanía que utilicen el pensamiento crítico para denunciar y luchar contra la injusticia (Sant Obiols, 2013).

Investigaciones como la de González Valencia (2012) muestran que algunos/as docentes quieren enseñar a su alumnado una participación crítica, radical y orientada a la Justicia. Sin embargo, parece indicar que no todo el profesorado que tiene este objetivo enseña con coherencia (Audigier, 2002; Evans, 2006; Harber y Serf, 2006; Sant Obiols, 2013).

Según Sant Obiols (2013), esta situación se debe a que el profesorado: a) da prioridad a la concepción sobre las teorías del aprendizaje que a sus finalidades b)

no dispone de los conocimientos para saber cómo enseñar temas como la participación, y c) no dispone del poder ni de los recursos para hacer los centros educativos más democráticos.

Tabla 5. Tipo de ciudadanía según Boyle-Baise (2003)

| Tipo de ciudadanía | Investigar | Pensar | Servir | Actuar |
|---------------------------|--|---|---|---|
| Responsable personalmente | <ul style="list-style-type: none"> • Poco centrado en la investigación | <ul style="list-style-type: none"> • Poco centrado en la deliberación | <ul style="list-style-type: none"> • Voluntario • Contribuye a la caridad • Actúa como un “buen samaritano” | <ul style="list-style-type: none"> • Ser un ciudadano/a respetuoso/a, responsable: seguir las reglas, ser mejor, ser bueno/a con los demás, estar informado/a, y votar |
| Participativa | <ul style="list-style-type: none"> • Enseñar a tomar decisiones • Enseñar perspectivas plurales • Practicar el proceso de indagación • Identificar oficinas y recursos de la comunidad | <ul style="list-style-type: none"> • Enseñar el conflicto, el compromiso y el consenso • Hacer reuniones en clase • Realizar discusiones en clase • Decidir acciones colectivas | <ul style="list-style-type: none"> • Ser un amigo/a, un socio/a, un entrenador/a, un tutor/a • Ofrecer servicios para mejorar la clase, la escuela o la comunidad | <ul style="list-style-type: none"> • Contribuir como miembro del grupo o líder • Convocar una reunión • Hacer un plan de acción • Participar en una acción colectiva • Dar apoyo a una causa |
| Orientada a la Justicia | <ul style="list-style-type: none"> • Enseñar sobre la diferencia • Enseñar a partir de problemas • Discutir problemas de equidad • Enseñar el activismo social | <ul style="list-style-type: none"> • Considerar cuestiones sociales • Elevar la conciencia • Buscar las raíces de las injusticias • Imaginar alternativas justas | <ul style="list-style-type: none"> • Servir como todos en los esfuerzos del cambio • Apoyar causas justas | <ul style="list-style-type: none"> • Trabajar para lograr la Justicia • Posicionarse contra el acoso • Combatir la discriminación • Apoyar la inclusión |

Fuente: Extraído de Pagés (2012) y elaborado a partir de Boyle-Baise (2003).

Un centro educativo “en” Justicia Social y Ambiental debe hacer que el alumnado esté orientado a la Justicia, debe ser crítico y activo contra las injusticias reflejadas por la insostenibilidad, la violencia, la carencia de poder, la explotación, la marginación y el imperialismo cultural. Para poder establecer un proceso de

trabajo “en” Justicia Social y Ambiental, siguiendo a Picower (2012) y a Murillo y Hernández-Castilla (2014), a continuación reflejamos las siguientes fases con sus respectivos elementos:

1. Fomentar el autoconocimiento y la autoestima.
2. Promover el respeto por el medio y por el resto de personas y especies.
3. Abordar contenidos sobre las injusticias y los movimientos sociales y ambientales.
4. Despertar la conciencia y pasar a la acción.

Es importante señalar que, aunque la anterior fase es fundamental para que se dé la siguiente de manera plena, estos se dan por naturaleza de manera continua y simultáneamente.

4.4.1. Autoconocimiento y autoestima

Se fomenta que el alumnado aprenda acerca de quién es y de dónde viene, cuidando la dignidad de su cultura, capital social, capacidad, etnia, religión, color de piel, género, orientación sexual, etcétera (Murillo y Hernández-Castilla, 2014). Es importante fomentar este proceso de la misma forma con el profesorado y las familias.

La construcción de la ciudadanía crítica y de un agente de cambio, empieza en el interior de cada persona. Arredondo (1997) señala que sin individuo no hay colectividad; lo que cada persona haga en su colectivo, depende del interior de dicha persona en materia de información, conocimientos, reflexiones, actitudes, hábitos, motivaciones y percepciones. Reforzar la autonomía, la autoestima y la identidad personal, favorece el desarrollo de habilidades que permiten mejorar las relaciones interpersonales logrando la toma de conciencia de los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones, a su vez que asienta la base para poder participar, tomar decisiones, elegir la forma adecuada de comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las decisiones adoptadas y de sus consecuencias (Márquez Medina, 2012).

El trabajo del autoconocimiento y la autoestima impulsa los vínculos personales basados en sentimientos que fomentan la creación de culturas de diálogo, donde las personas puedan ver una situación desde múltiples perspectivas, permanezcan abiertas al cambio y puedan afrontar las situaciones de conflicto sin violencia (Laszlo, 2009; Márquez Medina, 2012).

Santisteban Fernández (2004) al abordar la enseñanza de la educación política, nos señala que en primer lugar debe trabajarse el autoconocimiento al ser fundamental para favorecer la autonomía personal, el equilibrio entre el autoconcepto y la autoestima, así como la capacidad para valorar las opiniones de otras personas sobre nuestro comportamiento. También indica la importancia de la capacidad autorreguladora de las propias actuaciones, factor esencial en la

construcción del concepto de libertad y en el de responsabilidad social. Esta capacidad de autorregulación implica que la función de las personas adultas cambie y se oriente a apoyar la capacidad de autorregulación de los/as niños/as, a acceder a los deseos y demandas infantiles y permitir que puedan elegir los asuntos que les conciernen solo a ellos (Romero, 2012).

Siguiendo a Paulo Freire (1970) el autoritarismo de las familias y del profesorado se revela como algo en contra de la libertad del alumnado, minimizando su expresividad y obstaculizando su afirmación.

4.4.2. Respeto por el medio y por el resto de personas y especies

El ser humano comparte el ambiente y vive en sociedad. La escuela tiene la oportunidad de mediar en las relaciones con el medio y entre los miembros de la comunidad. Por ello, uno de los objetivos fundamentales debe ser crear un clima de respeto.

El respeto debe ser el valor más importante que exista en la escuela y a ésta corresponde transmitirlo. Si se consigue que impere en todo momento, se eliminarán problemas como la exclusión, la violencia, la xenofobia, el machismo y otros tantos que existen en la escuela y en la sociedad y que han de abordarse con urgencia. Junto con la empatía, pueden ser las claves para conseguir un nuevo centro y una nueva ciudadanía. (Carneros et al., 2015, p. 102)

Rifkin (2010) señala el desarrollo de la “pedagogía empática” como estrategia educativa para la creación de una sociedad sostenible fundada en el respeto hacia la naturaleza, los derechos humanos universales, la justicia económica y una cultura de paz. Afirma que donde se ha implantado la enseñanza empática se mejora la conciencia, la capacidad de comunicación y el pensamiento crítico de los y las jóvenes. Se trata de que la educación se dirija también hacia el desarrollo de los sentimientos, las emociones y la empatía (Hargreaves, 2003; Fullan, 2003; Rifkin, 2010).

El respeto supone la reciprocidad en el trato y en el reconocimiento de cada persona. Pero en relación con este reconocimiento, el respeto también exige que se haga efectivo en relación con los demás seres vivos y, por extensión, con el planeta Tierra. Las personas se relacionan consigo mismas, con los demás y con el entorno natural (Jares, 2006). De aquí que el respeto sea necesario tanto para conseguir la Justicia Social como la Ambiental.

Las escuelas constituyen lugares idóneos donde trabajar la convivencia al ser el primer espacio compartido con personas no familiares e iguales y donde median profesionales. Por tanto, en las escuelas existe una gran oportunidad para sentar

las bases de las relaciones, del entendimiento y de la coexistencia (Carneros et al., 2015).

Deben facilitarse los espacios y los tiempos necesarios para favorecer la convivencia, huyendo de la simple elaboración de normas que solo permitan la supervivencia. Será necesario realizar actividades que derriben estereotipos y eviten discriminaciones, como son aquellas relacionadas con la identidad de los compañeros/as, la diversidad sexual, familiar y cultural, la igualdad de género, el respeto al resto de especies, etcétera (Carneros et al., 2015; Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

La convivencia escolar se relaciona con otros conceptos como educación para la paz, educación para la democracia, educación inclusiva, educación y género, educación y valores, educación intercultural, educación cívica y ética (Perales, Arias y Bazdresch, 2014) y educación ambiental. Jares (2006) señala que la convivencia hace referencia a contenidos de muy distinta naturaleza (morales, éticos, ideológicos, sociales, políticos, culturales y educativos) que pueden ser agrupados en tres grupos:

1. Contenidos de naturaleza humana: el derecho a la vida y la pasión de vivir, la dignidad, la felicidad, la esperanza.
2. Contenidos de relación: la ternura, el respeto, la no violencia, la aceptación de la diversidad y el rechazo a cualquier forma de discriminación, la solidaridad, la igualdad.
3. Contenidos de ciudadanía: La justicia, el laicismo, los derechos humanos.

Para Jares (2006), el respeto, protagonista en este punto, juega un “papel fundamental como cualidad básica e imprescindible que fundamenta la convivencia democrática en un plano de igualdad y lleva implícita la idea de dignidad humana” (p. 22).

Educación una ciudadanía democrática y justa obliga a reconstruir la imagen de los “Otros”, no solo para que se sientan respetados y acogidos, sino también y muy especialmente para que “nosotros” podamos dejar de ser racistas. (Torres Santomé, 2011, p. 259)

Los estudios demuestran la falta de respeto en la escuela y la existencia de violencia entre iguales, a los bienes escolares, así como insultos y agresiones al profesorado (Martín, Santiago, Marchesi y Pérez, 2006; Oñate Cantero y Piñuel y Zabala, 2007; Oñederra, Martínez, Tambo y Ubieta, 2005). Además, el autoritarismo situado tradicionalmente en las escuelas, impide que el respeto mutuo sea quien dirija las relaciones y que la emancipación de los oprimidos pueda realizarse (Cuevas Noa, 2003).

4.4.3. Contenidos sobre las injusticias y los movimientos sociales y ambientales

El escritor y político William Godwin (1946), en una de sus frases críticas hacia el sistema educativo, declaró: “Destruyanos si les place, pero no traten, por medio de un sistema nacional de educación, de destruir en nuestro entendimiento la diferencia entre justicia e injusticia” (Godwin, 1946, p. 302).

Por ello, Murillo y Hernández-Castilla (2014) resaltan la necesidad de analizar la injusticia e impulsar que el alumnado aprenda sobre la historia del racismo, el sexismo, el clasismo, la homofobia, la intolerancia religiosa, etcétera, y cómo estas formas de opresión han afectado a las diferentes comunidades. Y además, se deben trabajar ejemplos de acciones sociales y ambientales actuales llevados a cabo tanto por personas emblemáticas y movimientos sociales y ambientales, como por jóvenes o personas cercanas al alumnado.

Es importante abordar explícitamente las injusticias de dominación y opresión: Carencia de poder, violencia, marginación, explotación, imperialismo cultural (Young, 2000b) e insostenibilidad. Estas se pueden tratar bajo muchos nombres (educación ambiental, educación para ciudadanía, educación para la paz, educación para el desarrollo, educación para los derechos humanos...), pero se trata de orientarlo hacia la Justicia Social y Ambiental. En la escuela tradicional, como vemos en la investigación de Santisteban Fernández (2012), estos aspectos han sido abordados en asignaturas como Ciencias Sociales, Ciencias Naturales o Educación para la Ciudadanía de forma rápida y poco profunda.

En general, todo el alumnado distingue las dos zonas separadas por las diferencias económicas, pero mientras en los cursos inferiores aparecen en algunas ocasiones los aspectos más superficiales, como el tipo de casas, la extensión de las calles o la altura de las construcciones, en los cursos superiores, en 4º de ESO y 1º de Bachillerato, va apareciendo un razonamiento más detallado sobre la desigualdad y la injusticia social, aunque en muy pocas ocasiones se hace referencia a sus causas o a las posibilidades de cambio. (Santisteban Fernández, 2012, p. 284)

El conocimiento de las situaciones de injusticia ayuda a generar sentimientos compartidos y no excluyentes, a reconocer, aceptar y usar convenciones y normas sociales de convivencia y a interiorizar los valores de respeto, cooperación, solidaridad, Justicia, no violencia, compromiso y participación tanto en el ámbito personal como en el social y ambiental (Márquez Medina, 2012).

Para abordar las injusticias, Hackman (2005) propone que los docentes, como primer paso, integren dos aspectos:

- Dominar el contenido. Esto incluye tener información basada en hechos, realizar una contextualización histórica y analizar el contenido de lo macro

a lo micro. La adquisición del contenido desde diferentes fuentes es esencial para el aprendizaje y la consecución de alumnado proactivo para el cambio social y ambiental.

- Desarrollar un pensamiento crítico y analizar la opresión. Esto incluye focalizar la información, “descentrar” al alumnado, analizar los efectos y reflexionar sobre las posibles alternativas a la situación actual.

Entre los contenidos tratados, el alumnado también debe conocer cómo han surgido movimientos sociales y personas que han luchado y luchan por el cambio consiguiendo grandes avances. La sociedad civil organizada por el tejido asociativo de una comunidad, la acción de las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs), los movimientos sociales y ambientales o las reivindicaciones individuales sirven para superar la pasividad o la indiferencia ciudadana, consiguiendo el tránsito de una ciudadanía simbólica a una ciudadanía real (Alberich, 2004; Cuevas Salvador, 2012). Es interesante recalcar cómo movimientos sociales y ambientales como el MST (Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra), que ha sido un hito para la historia en la lucha por la reforma agraria y la equidad social, ha dado a la educación un peso fundamental: “La educación es tan importante como la ocupación de un latifundio o el de masas. Nuestra lucha tiene como objetivo derribar tres barreras: la del latifundio, la de la ignorancia y la del capital” (Fernandes y Stedile, 2004, p. 74).

4.4.4. Conciencia para pasar a la acción

Paralelamente a trabajar las injusticias y los movimientos sociales y ambientales que reaccionan ante ellas, es fundamental que se despierte la conciencia, consiguiendo que al alumnado le apasione la defensa de la Justicia, y se pase a la acción, facilitando ocasiones para tomar medidas sobre aspectos que afectan al alumnado y a su comunidad (Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

La toma de conciencia es necesaria para pasar a la acción. Y es que “urge ahora más que nunca concienciar a la población sobre el progresivo desmantelamiento del estado de bienestar y el evidente empobrecimiento generalizado, el giro conservador que están adquiriendo las sociedades occidentales y el rebrote de actitudes xenófobas y discriminatorias” (De la Montaña Conchiña, 2012, p. 355). Sin embargo, es importante tener en cuenta que concienciar no es ideologizar o proponer consignas, eslóganes o nuevos esquemas mentales que hagan que la educación para la Justicia fuera una forma de pasar al educando de una forma de conciencia oprimida a otra. Se trata de abrir camino a la crítica y a la expresión de insatisfacciones personales y comunitarias, pues son los componentes reales de una situación de injusticia y opresión (Freire, 1970, 1971).

Para abordar la toma de conciencia y el paso a la acción, el equipo docente debe tener en cuenta los siguientes aspectos (Hackman, 2005):

- Reflexión personal: Ser críticos/as y auto reflexivos/as. Hacer un ejercicio de autorreflexión nos lleva a mirarnos como parte de ese proceso opresivo y facilita la creación de un aula socialmente justa.
- Acción y cambio social: Se trata de enseñar herramientas de acción social para crear un clima de cambio y esperanza. El aula debe proporcionar la oportunidad de cambiar, y modificar su sentimiento de impotencia.

El enfoque metodológico de Aprendizaje-Servicio puede ser un ejemplo de cómo pasar a la acción. Éste convierte la propia escuela y su comunidad en un movimiento transformador al combinar objetivos de aprendizaje curricular con servicio a la comunidad, considerando a quien recibe el servicio como un elemento central y no como un simple receptor de actos de caridad (Aramburuzabala, García-Peinado y Elvías, 2013). Por tanto, a través del Aprendizaje-Servicio, el alumnado aumenta la conciencia de la Justicia a la vez que ayuda a su contribución (Aramburuzabala, García-Peinado y Elvías, 2013; Baldwin, Buchanan y Rudisill, 2007).

A la pregunta ¿qué significa educar?, Paulo Freire nos contesta que la educación es verdadera praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo (Freire, 1971). Por ello, despertar la conciencia para pasar a la acción es una necesidad urgente y práctica para abordar en la escuela.

Una vez analizados los aspectos claves para la consecución de agentes de cambio y de una escuela justa, así como las prácticas y políticas orientadas a una educación para la justicia Social y Ambiental, buscamos conocer, en el siguiente capítulo, la escuela alternativa y la oportunidad que ofrece para la transformación.

CAPÍTULO 5.

ESCUELAS ALTERNATIVAS: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN

La escuela alternativa (con modelos abiertos) nos permite conocer o reconocer la aplicación de principios, metodologías, perspectivas y teorías que rompen con lo tradicional y que muchas personas consideran lo ideal o incluso una utopía. Esto se convierte en una gran oportunidad para poder realizar un análisis que permita conocer aquellas prácticas y planteamientos que se realizan en estas escuelas y que contribuyen a la consecución de un mundo más justo.

(...) estas ciencias se han utilizado y se utilizan para mejor manipular al grupo humano y muchas de sus afirmaciones no tienen más finalidad que ayudar a conseguir este objetivo. Por lo que debemos conocer cuantas más teorías, experiencias y escuelas posibles, para poder usar de ellas, en la medida en que benefician una educación en y por la libertad, insertando la utilidad de éstas en una ideología en pro de la justicia social, la autonomía humana y la solidaridad.
(Martín Luengo, 1993, p.76)

En este capítulo realizamos un análisis de la escuela alternativa a través de dos apartados. El primero está dedicado a cuestionarnos la innovación y la proliferación de proyectos alternativos y a analizar el tipo de escuela sobre la que ponemos el foco, dándole especial atención a la corriente libertaria. En el segundo apartado realizamos un análisis de sus características para evidenciar su ruptura con la escuela tradicional.

5.1. El boom de la escuela alternativa

La escuela alternativa ha proliferado mucho en estos últimos años. Se habla de un boom de este tipo de escuelas (Larrañeta, 2015). En España el directorio Ludus que recoge proyectos de diferente tipo pasó de contabilizar 30 proyectos en 2013 a más de 800 en 2016 (García, 2017). ¿Cuáles son las causas? En anteriores capítulos hemos explicado los problemas existentes: un fracaso del sistema educativo para afrontar los cambios, necesidades y demandas del siglo XXI y una crisis del sistema económico, político y social que ha impulsado a muchas familias y educadores a buscar respuestas colectivas que respondan a sus necesidades.

Las escuelas alternativas que más han proliferado son las que hemos denominado en el capítulo 3 como “modelos abiertos”. Cada escuela se define de diferente manera: viva, libre, antiautoritaria, libertaria, democrática, respetuosa, activa, etcétera (Carbonell, 2015; García 2017). Al ser modelos abiertos, tienen diversas influencias, aunque es frecuente encontrar a autores/as como Johann Heinrich Pestalozzi (1819/1996, 1826/2003, 1803/2004), Jean Piaget (1964/1973, 1969/1980), Alexander Sutherland Neill (1960/2004, 1953/2009), Emmi Pikler (1969/1994), Maria Montessori (1915/1939, 1909/2003), Rudolf Steiner (1907/1991, 1924/2012), Carl R. Rogers (1967, 1975), Paulo Freire (1970, 1990, 1993) o Mauricio y Rebeca Wild (Wild y Wild, 1986).

Es importante, en primer lugar, analizar si este boom se trata de una moda (un fenómeno temporal), de innovación (un cambio superficial de algunos recursos) o de transformación (un cambio profundo que establezca nuevas formas y estructuras). Para en segundo lugar, entender cómo la perspectiva libertaria juega un papel fundamental como enfoque que influye fuertemente en estas escuelas y que contribuye a la consecución de un mundo más justo.

5.1.1. Moda, innovación o transformación

En la gran mayoría de la literatura, la consideración de una escuela como buena, suele atender a criterios internos: si es eficaz, eficiente, relevante, pertinente, innovadora; pero no es habitual prestar atención a criterios externos, tales como su impacto en la sociedad. Así, muchas de las que consideramos “buenas escuelas” están contribuyendo a mantener las diferencias sociales y las situaciones de injusticia. Por más que sus resultados en pruebas estandarizadas sean altos, o tengan un buen clima, o ganen premios a la innovación, en ningún caso pueden considerarse como modelos a seguir o por lo menos modelos justos (Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

Siguiendo a Pérez Rueda (2017), nos debemos plantear la retórica de la innovación en la escuela, ¿cambiar todo para que no cambie nada? Esta autora expresa que al capitalismo le interesa la innovación que conlleva reformas parciales que no representen una amenaza a lo estructural. Por ello, lejos de

defender cambios pedagógicos radicales, se promueven innovaciones destinadas a favorecer la adaptación al sistema en lugar de la transformación social (García Olivo, 2009). Como ejemplo, esta autora nos indica que en todas las pedagogías modernas, innovadoras y de moda, el rol tradicional del docente cambia de nombre y de forma de hablar, pero no desaparece pues continúa considerando al niño/a con una conciencia que debe ser reparada por una dirección cada vez más invisible en busca de mano de obra más creativa, pero igual de obediente. Es decir, no se requiere un ser libre sino obediente, sumiso, alienado, que reproduzca los cánones sociales que privilegian el orden social transformado en barbarie (Bourdieu y Passeron, 1998). Se parte de que el ser humano necesita ser educado, aquietado e inserto en una sociedad servil al poder de aquellos interesados en continuar reproduciendo la desigualdad, la homogeneización y castración de la cultura como camino a la subordinación (Espósito, 2003; García López, Poveda García y Wills Fonseca, 2017a).

En países como Finlandia y Noruega con sistemas educativos que son utilizados de ejemplo de innovación de manera constante, el currículo se está transformando en una serie de normas y objetivos generales, que permiten a las escuelas ser cada vez más autónomas en relación a la forma en que organizan la enseñanza. Autores como García López, Poveda García y Wills Fonseca (2017a) se cuestionan los paradigmas de éxito y logro, criticando la manera de formar individuos que se inserten en el mundo corporativo empresarial y que actúen como esclavos creativos. Lo que muestra el fenómeno finlandés es cómo hacemos escuelas más flexibles para poder tener seres humanos más creativos, obedientes y adoctrinados que sigan y deseen la esclavitud en el mundo corporativo capitalista o en el mundo capitalista estatal (García, 2013; García López, Poveda García y Wills Fonseca, 2017a).

Pérez Rueda (2017) concluye en su investigación que la innovación educativa difundida por los medios de comunicación de masas esconde mensajes que nos alejan de una educación para la Justicia Social y Ambiental. Por ello, “es preciso no dejarnos deslumbrar por una retórica vacía de auténtico compromiso social, tomar conciencia del poder performativo de estos discursos y replantearnos en profundidad los fines de la innovación a los que, a menudo inconscientemente, estamos sirviendo” (Pérez Rueda, 2017, p. 472). La escuela tiene que poder ser verdaderamente crítica para ser transformadora y construir alternativas al capitalismo tanto de estado como de mercado.

¿Qué papel está desarrollando la escuela alternativa? Desde que existen instituciones escolares siempre ha habido personas y colectivos que, desde sensibilidades diferentes, han planteado alternativas educativas al modelo hegemónico. La historia de la pedagogía está repleta de personas y experiencias educativas que han sido capaces de mostrarnos una mirada más amplia (Mateu, 2011). Hoy en día la educación alternativa está de moda (pese a que como hemos visto en el capítulo 3, ninguna de estas pedagogías es nueva), y parece que se está

buscando que represente el intento de encontrar el sentido de la educación en el siglo XXI, convirtiéndose de esta forma en ingrediente habitual del discurso innovador (Álvarez y Maldonado, 2007, Prieto-Castillo, 2005). Esto tiene un peligro: que se abandone su carácter transformador para ser un modelo aplicable, entendible por todos e incluso vendible. García (2017) nos indica, cómo es sorprendente que los medios de comunicación dedican a la escuela alternativa reportajes (es posible ver debates en televisión sobre alternativas educativas, se hablan en revistas sobre las escuelas alternativas a las que van los hijos e hijas de personajes famosos, aumentan los premios de educación...) y empiezan a interesarse por este tipo de escuelas familias que, aunque no estaban del todo satisfechas por la educación que recibieron, nunca se habían planteado que las cosas pudieran ser de otra manera ni la necesidad de ningún cambio de sistema. Desde los sectores que hace años defendían estas escuelas se han dado distintas reacciones; por un lado, alegría al ver que por fin se reconocen estas pedagogías; por otro, temores de que el fenómeno acabe dando lugar a escuelas con propuestas superficiales que desvirtúen el motivo profundo por el que se crearon e incluso convirtiendo todo el movimiento en un negocio (precios excesivos de las matrículas, formaciones de baja calidad a un alto precio...).

La escuela para la Justicia Social y Ambiental debe fomentar la libertad y combatir las verdaderas desigualdades sociales (Genro y De Souza, 2000). Y es aquí donde la escuela alternativa en búsqueda de mayor libertad (como característica común de todas ellas) pone en juicio aspectos básicos que parecen imposibles de cambiar en el sistema escolar tradicional como la idea del currículo como orden preestablecido de aprendizaje, la evaluación-calificación, el hecho de enseñar como único camino para aprender, la agrupación por edades, la masificación o el control y la imposición de las personas adultas sobre la niñez (Beresaluce, 2009).

Para García Gómez (2011), estas escuelas alternativas son especialmente interesantes porque buscan articular libertad, igualdad y Justicia con un concepto de democracia crítica y participativa. El conocimiento sirve de base para conocer las relaciones y mecanismos sociales que generan dominación y opresión, así como para conocer la realidad más inmediata y poder actuar sobre ella. Estas escuelas sensibilizan y conciencian sobre el clasismo, sexismo, racismo, etnocentrismo, la destrucción ambiental, los sistemas de explotación y buscan una ciudadanía crítica y activa. En estas escuelas se valoran y se reconocen las distintas culturas, no solo la académica, así como sus diferentes formas de expresión. Este conocimiento se trabaja desde una perspectiva crítica, incorporando lo no dicho, lo oculto (las culturas de grupos oprimidos y excluidos), como resultante de las relaciones de poder y dominación (García Gómez, 2011).

Por tanto, parece que una de las características generales de las escuelas alternativas es el desencanto ante el poder y el cambio político (Carbonell, 2015).

Este autor nos señala que el capitalismo y neoliberalismo salvaje, las limitaciones y miserias de la democracia representativa, el eclipse de los modelos comunistas y las incertidumbres que se ciernen sobre el futuro, han impulsado la formación de estos centros. Se busca alrededor de la educación la emancipación individual y colectiva, así como nuevos modelos comunitarios. En esta misma línea, García Gómez (2011) indica que son proyectos educativos confrontados con el modelo hegemónico actual regido por la economía de mercado capitalista o de otros sistemas de explotación y dominación como el patriarcal. Además, están sustentadas en valores democráticos (participación, inclusión, solidaridad, libertad, igualdad, respeto, ayuda, cooperación, compromiso, responsabilidad y corresponsabilidad, etcétera) y de Justicia. Parece que las escuelas alternativas, lejos de la innovación o moda, buscan conseguir una sociedad distinta:

Es otro punto común sentir cierta “nostalgia del futuro”, de lo que podría ser una nueva sociedad. La educación es concebida como el medio para construir un mundo mejor. Ahora bien, sobre qué se entiende por “mejor”, o que significado se da a términos como “libertad”, pueden existir divergencias. (García, 2017, p.33)

Nosotros entendemos por “mejor” un mundo más justo desde el punto de vista social y ambiental (tal como lo hemos descrito en el capítulo 2 y 4). Sin embargo, la libertad es un término muy utilizado en educación y que conlleva una gran reflexión. Nosotros la definimos anteriormente dentro del concepto dignidad, pero lo explicitamos a continuación:

La libertad es el estado necesario (como finalidad y proceso) para tener una vida digna que conlleve la autonomía (capacidad para decidir y hacer) para desarrollarse plenamente dentro de un marco de Justicia Social y Ambiental que permite la convivencia entre lo colectivo, lo individual y el medio (incluido el resto de especies). (Definición propia)

La *Xarxa d'Educació Lliure* (XELL) indica que la educación libre pretende ser una relación educativa basada en la aceptación y el respeto por la persona, que se sostiene en la idea de que la principal función de la educación no es preparar individuos para incorporarse al mundo laboral, sino que representa un compromiso para entender y ayudar al otro a desarrollarse en todas sus dimensiones. Este concepto de educación libre lo desarrolla a través de los siguientes principios (Xarxa d'Educació Lliure, 2017):

- La educación de la persona a través de la convivencialidad. La educación se articula sobre todo a través de la convivencia y las interacciones entre personas de cualquier edad. La primera necesidad humana es la necesidad del otro, la necesidad de ser amado y de amar. La construcción de relaciones humanas llenas es a la vez medio y finalidad de la acción

educativa. Los saberes culturales son más que nada un vehículo para articular estas relaciones y no un fin en sí mismos.

- La educación integral de todas las dimensiones de la persona. El ser humano es un ser complejo, con múltiples dimensiones. La educación debe permitir el desarrollo de todas estas dimensiones o inteligencias (cognitivas, físicas, emocionales, expresivas, sociales, etcétera) desde un enfoque global y no fragmentario.
- La educación a través del respeto a las necesidades, los ritmos y la intimidad de cada una de las personas. Entienden que toda persona, niño/a y adulto/a, está en continuo crecimiento, y que nadie está en disposición de forzar, acelerar o involucionar este proceso desde la experiencia propia y el mentalismo. La educación libre implica pues construir relaciones basadas en la no imposición, la no coercitividad, y el respeto a los procesos individuales.
- La educación en la libertad responsable. La relación educativa debe posibilitar la libertad de la persona para actuar y tomar decisiones desde la percepción de sus necesidades y la interdependencia con el otro. No se trata, pues, de un concepto ingenuo de libertad, de hacer lo que a uno le da la gana, sino de una libertad responsable, que representa una vinculación y un compromiso con el otro desde la propia autonomía y vivencia.
- La educación a través de la corresponsabilidad. Cada etapa de la vida tiene unas características y unas limitaciones que nos permiten afrontar las situaciones de manera peculiar. En consecuencia, la relación entre el niño/a y el adulto/a debe tener en cuenta las potencialidades de cada persona, desde la plena responsabilidad que cada uno está capacitado para asumir, con el fin de ir construyendo una mayor igualdad y Justicia.
- La educación a través del aprendizaje vivencial y activo. El aprendizaje, que parte del propio organismo implica descubrir, tocar, sentir y explorar el entorno natural y social. Es a partir de esta vivencia que somos capaces de captar las relaciones más profundas de la realidad. El niño/a, los y las jóvenes y el adulto/a por igual, no necesitan ninguna motivación extrínseca para aprender. Todo nuestro impulso vital está dirigido en este sentido. Necesitamos explorar la realidad con nuestros sentidos, con la implicación global de todas nuestras dimensiones.
- Una propuesta de espacios, ambientes y materiales. Todos estos principios se articulan en la práctica diaria a través de ambientes y materiales que están disponibles para la exploración y manipulación de los niños/as. Hay una variedad de ambientes, cada uno con sus peculiaridades y límites. Todo ello dentro de una atmósfera general relajada, sin presiones externas, ni expectativas de producir o de tener nada, simplemente ser.

La escuela alternativa con modelo abierto que describimos toma distintas orientaciones, pero prácticamente todas se fundamentan en un mismo objetivo: “El respeto al proceso del libre desarrollo de la infancia y la no interferencia por parte de las personas adultas en las elecciones y decisiones que vaya tomando en su andadura educativa” (Carbonell, 2015, p. 99). Ésta exige límites relacionados con la seguridad y la libertad de los otros y que nada tienen que ver con el libertinaje. Además, requiere responsabilidad, pues el niño o niña debe entenderse consigo mismo/a, decidiendo qué hacer y asumiendo las consecuencias de cada decisión (Carbonell, 2015; Contreras, 2004).

Sin embargo, la educación libertaria hace una crítica hacia una libertad sin transformación social, pues un individuo solo puede ser libre en una sociedad donde todos sus miembros lo sean. En relación con esto, García López, Poveda García y Wills Fonseca (2017a) señalan como ejemplo de libertad sin cambios social, cómo los grupos sociales más poderosos económicamente en el mundo, son “libres” y han conseguido poder elegir mezclar el placer con el aprendizaje y el trabajo (con unos ingresos muy altos). Esto demuestra que es posible llegar a la libertad proclamada por muchos de elegir, aprender lo que quieres y trabajar en lo que te gusta, sin que ello derive en mayores niveles de cooperación y solidaridad. Incluso esta lucha por conseguir esta libertad (entendida como un estatus social y económico) conduce a que los individuos destinen más tiempo y esfuerzo en conseguir grandes sumas de dinero a costa de la explotación de los recursos naturales y a vulnerar la dignidad de una inmensa mayoría. Es decir, García López, Poveda García y Wills Fonseca (2017a) advierten de la posibilidad de una libertad que consiga que las personas integren el placer, el aprendizaje y que el trabajo ayude a potenciar los procesos de egoísmo e individualismo que privilegian la jerarquización social en contra de los principios de la equidad, dignidad y sostenibilidad ambiental.

En contraposición a esta postura, una libertad que conlleve a un verdadero gozo, aprendizaje y trabajo tiene propósitos comunitarios, solidarios y colectivos, que son contrarios al individualismo capitalista. Esto puede contribuir a empoderar a los seres humanos y a construir su autonomía, o lo que es lo mismo, a elevar sus niveles de libertad y buen vivir, sin la necesidad de recurrir a exponerse a la obediencia a ultranza que promueve el sistema laboral capitalista, ya sea de Estado o de mercado (García López, Poveda García y Wills Fonseca, 2017a).

García Moriyón (1985), explica cómo los propulsores de la escuela libertaria “comprendieron que no se puede ser libre si no se es solidario, y que se esforzaron constantemente en mantener un difícil equilibrio entre las dos dimensiones de la vida, la personal y la colectiva.” (1985, p. 19). Esto conlleva un ejercicio de toma de decisiones colectivas y de análisis crítico de la realidad y de la historia. Para Hernández (2016) la escuela libertaria guarda dentro de sus reflexiones y prácticas un nuevo ser humano revolucionario, necesario, ético (de una ética libertaria) y digno.

Desde el enfoque libertario, la cuestión no es tanto que el ser humano sea libre, sino que encuentre los caminos para ejercer su libertad y de ahí la necesidad de luchar contra los mecanismos opresores. La libertad personal y la autonomía individual, va estrechamente unida a la solidaridad, al apoyo mutuo y a la necesidad de la vida comunitaria (Bakunin, 1869/1979, 1882/2014; Proudhon, 1840/2006, 1863/2011). La pedagogía libertaria "trata de conjugar la libertad individual con la colectiva y para ello trabaja sobre la igualdad de género, social y económica, cultural y educativa, en el trabajo, en la aceptación de las diferencias, de derechos y de libertades y responsabilidades" (Martín Luengo, 1999, p. 16).

La perspectiva libertaria debido a que está impregnada en colectivos, educadores/as, movimientos y escuelas al basarse en la filosofía política y social anarquista (no hay muchas escuelas que se describan como libertarias únicamente) la recogemos dentro de la escuela alternativa con modelos abiertos. Sin embargo, queremos resaltarla a continuación como el gran ejemplo de una escuela para la Justicia Social y Ambiental.

5.1.2. La liberación como prioridad

García Gómez (2011) señala que la escuela alternativa está limitada en la emancipación y la transformación, ya que su alumnado no está libre de sufrir los mecanismos de la opresión y la dominación ¿Qué opciones hay para salvar esta limitación?

Siguiendo a Freire (2001, p. 140), "no es posible separar la política de la educación, el acto político es pedagógico y el pedagógico es político". La escuela libertaria es consciente de esto y por ello su propuesta tiene bases y fines anarquistas que le permiten un planteamiento claro hacia la eliminación de dicha opresión y dominación que imposibilitan la libertad real del ser humano.

Esta filosofía política anarquista tiene como base la negación de toda y de cualquier autoridad y la afirmación de la libertad. Al respecto, Gallo (1997, p.1) señala que "el propio acto de transformar esa actitud radical en un cuerpo de ideas abstractas, eternas y válidas en cualquier situación, constituirá la negación del principio básico de la libertad". El anarquismo no es un sistema ideológico cerrado y delimitado, sino un conjunto de ideas abierto y en permanente cambio según características y condiciones sociales e históricas del momento, y cuyo objetivo es erradicar la dominación (Gallo, 1997; Roca Martínez, 2008). A partir de esta idea, Gallo (1997) define el anarquismo como una actitud básica bajo cuatro principios generadores:

- Autonomía individual. La propia idea de individuo solo es posible en cuanto constituyente de una sociedad. La sociedad solo existe en cuanto agrupamiento de individuos que, al constituirla, no pierden su condición de individuos autónomos, sino que la construyen. Por lo que la acción

anarquista resulta esencialmente social, pero basada en cada uno de los individuos que componen la sociedad y establecida para cada uno de ellos.

- Autogestión social. Como consecuencia del principio de libertad individual, el anarquismo es contrario a todo y a cualquier poder institucionalizado, a cualquier autoridad y jerarquización y a cualquier forma de asociación así constituida. Para las personas anarquistas la gestión de la sociedad debe ser directa (autogestionada). Radicalmente contrarias a la democracia representativa, donde determinado número de representantes es elegido para actuar en nombre de la población, proponen una democracia participativa en la que cada persona participe activamente en los destinos sociopolíticos de su comunidad.
- Internacionalismo. La creación de los estados es un proceso de dominación y de explotación. Para las ideas anarquistas resulta inconcebible que una lucha sociopolítica por la emancipación de los trabajadores y por la construcción de una sociedad libertaria pueda restringirse a un país o grupo de países. De ahí la defensa de un internacionalismo de la revolución, que solo tendría sentido si fuese globalizada.
- Acción Directa. La estrategia anarquista utiliza la acción directa, buscando que toda la sociedad, cada individuo, construya la revolución. Esto se traduce principalmente en actividades educativas (formales y no formales) y de comunicación (prensa, panfletos, teatro...), destinadas a despertar la conciencia y la necesidad de que la revolución surja en cada uno de los individuos.

Ovejero Bernal (2005) señala que esta estrategia de acción directa hace que la educación y la cultura ocupen siempre un lugar central en el pensamiento y preocupación anarquista. Las ideas educativas de la pedagogía libertaria nacen de los históricos pensadores anarquistas como Bakunin (1869/1979, 1882/2014), Kropotkin (1890/2003, 1892/2005), Proudhon (1840/2006, 1863/2011) y Malatesta (1894/1988) y se concretan a través de los influyentes proyectos pedagógicos libertarios de Tolstoi (1875/2003), Robin (1893/1981) o Ferrer Guardia (1908/2002). En la base de la propuesta de todos estos autores se halla la idea de que la educación se establece como un agente liberador hacia una sociedad sin privilegios ni jerarquías, contraria a la sociedad capitalista (Sardu, 2008; Suriano, 2004; Santos Pérez, 2015). Siguiendo a Tiana (1987) y a Ovejero Bernal (2005), la educación libertaria se basa en las siguientes ideas:

- La educación es inseparable de la revolución: La revolución no se puede llevar a cabo sin un cierto grado de cultura y de transformación de las conciencias. La educación se convierte para muchos en la tarea fundamental de la revolución, defendiendo que la educación del pueblo conduce inevitablemente a la revolución.

- La educación debe desarrollarse en y para la libertad: Para el anarquismo la libertad es la esencia de la naturaleza humana y debe ser la base de todas las relaciones sociales, por lo que debe estar presente como objetivo fundamental del proceso educativo. Una educación debe formar personas libres. Por tanto, la eficacia de una acción educativa puede medirse por la autonomía que consigue el alumnado. Pero además, la libertad no es solo una meta, sino también el instrumento para alcanzarla.
- La educación debe desarrollar a la persona integralmente: Encuentra su fundamento en el principio de la igualdad natural de las personas, del que se deriva la exigencia del desarrollo de todas sus posibilidades y que pretende formar en el niño/a una personalidad equilibrada y alejada de todo prejuicio y de todo dogmatismo.
- La educación debe promover lo específico de cada persona: Todas las personas son iguales (nunca desiguales), pero a su vez son diferentes. Por ello la educación debe cultivar la diferencia y sacar lo mejor de cada persona para promover lo específico de cada una y posibilitar así la construcción de su propia vida.
- La educación debe hacer a la persona moral, laica y racional: Se trata de una educación opuesta al dogmatismo y sectarismo impartido por las instituciones oficiales, pero fiel a los principios de la moral natural, laica y racional. Y esa educación moral se asienta sobre la libertad y la solidaridad. Ferrer Guardia (1908/2002) lo afirma de la siguiente manera hablando de la misión de la Escuela Moderna:

Consiste en hacer que los niños y niñas que se le confíen lleguen a ser personas instruidas, verídicas, justas y libres de todo prejuicio... Enseñará los verdaderos deberes sociales, de conformidad con la justa máxima: "No hay deberes sin derechos; no hay derechos sin deberes".
(Ferrer Guardia, 1908/2002, pp. 77-78)

- Una educación nueva exige un medio social libre: La revolución ha de ser más extensa, no es suficiente solo con la transformación de la educación y la cultura. Debe abarcar todas aquellas estructuras sociales que fundamentan la convivencia y las relaciones políticas y económicas (relaciones de poder, las estructuras de propiedad, los modos de organización familiar, las formas de producción e incluso las relaciones interpersonales e intercomunitarias, etcétera).
- La educación no reduce su acción a la infancia ni está circunscrita a unas instituciones escolares: Aunque la educación en la infancia es especial al tratar de la primera fase de la vida, para los y las anarquistas son igual de importantes las acciones educativas dirigidas a las personas adultas, creándose ateneos, grupos artísticos y otras instituciones culturales.

Además, para el anarquismo la educación es responsabilidad de un grupo social y no de unas instituciones escolares, por lo que la educación no formal adquiere para ellos un valor extraordinario.

Suriano (2004) y Sardu (2008) exponen que los/as anarquistas tradicionalmente disputan el monopolio de la escuela convencional o estatal por dos razones: 1) porque tienden a reproducir las desigualdades, mantener y garantizar los privilegios y avalar la reproducción de los grupos dominantes, y 2) por difundir una educación patriótica y nacional, que construye ficticias opciones sociales y políticas. Aunque en la pedagogía libertaria hay diferentes corrientes, todas se destacaban por el ateísmo, el antiestatismo, el antinacionalismo, la coeducación sexual y de clases, la base científica de la enseñanza y una amplia libertad otorgada al alumnado, incluyendo la eliminación de premios y castigos (Suriano, 2004). Se visualiza el deseo de autogobierno y regulación individual de los sujetos con el fin de lograr un individuo revolucionario y libertario (Sardu, 2008). Siguiendo a Giacomoni (2008), las aportaciones de la pedagogía libertaria a la educación (incluido a las escuelas alternativas) se engloban en cuatro bloques:

1. El concepto de educación. Cree en la modificación de los individuos a través de la relación con el ambiente, no como imposición desde afuera. El objetivo de la escuela no sería transformar un principiante en un especialista, sino proporcionar una preparación y buenos métodos de trabajo para estimular a una búsqueda sincera de la verdad. Siendo la educación un proceso en continua transformación.
2. El papel del educador/a. Le sitúa como guía e iniciador/a, estimulando la búsqueda y la curiosidad del otro/a. De este modo el educador/a es un facilitador/a de información, pero también un ejemplo concreto de práctica de la libertad y de la solidaridad. Además, debe tener la habilidad de no ofrecer los mismos estímulos a personas diferentes porque significaría consolidar las desigualdades.
3. Colaboración entre familia y escuela. La educación libertaria tiene que afectar de igual manera al contexto familiar y a la escuela. Si la lucha es para una educación diferente, hay que empezar por la que se imparte en la familia. La educación libertaria rechaza el papel represivo, ya sean padres, madres o docentes, sosteniendo la necesidad de fundar un nuevo sistema educativo. Si no hay colaboración entre estas dos instituciones, cualquier acción resulta vana.
4. Relación entre educación y revolución. “Educación y revolución se completan mutuamente: un educador/a no puede olvidar todo lo que la educación debe a la revolución, así como un revolucionario/a consciente seguramente no puede olvidarse de la educación” (Giacomoni, 2008, p. 90). Sin una educación libertaria, no puede tener lugar un cambio que se base en la destrucción de un sistema autoritario y de explotación y que tienda a la construcción de nuevas relaciones sociales, nuevos valores y nuevas

relaciones económicas y políticas. Es importante asumir desde un principio la perspectiva de un cambio, sin esperar que todos estén instruidos, dado que el acto de rebelión constituye en sí mismo una gran escuela de formación.

Las pedagogías libertarias buscan en gran medida la autodeterminación del ser como proceso de reivindicación y liberación humana y no humana (Hernández, 2016). Para ello es necesario redefinir el proceso educativo, partiendo de la libertad como fundamento de la existencia, pasando por un proceso ético que vuelva a reivindicar al ser en tanto a su individualidad como a su colectividad (mutualidad inseparable). Siguiendo a Hernández (2016), de tal posicionamiento emanan tres principios rectores que toda práctica que se asuma como pedagogía libertaria debe poseer (en mayor o menor medida) de acuerdo con cada contexto:

- a. Antiautoritarismo. Debe existir una concepción de negación ante las relaciones de poder. Las relaciones docente-estudiante, estudiante-docente (si es que las hay) o entre los participantes deben ser dialécticas y horizontales, haciendo énfasis en lo que respecta al individualismo del educando, ya que cada sujeto tiene sus propias maneras de aprender. Por lo mismo, no se pueden imponer las mismas formas para todo el alumnado, pues es un error fatal y hasta antipedagógico. En consecuencia, se debe repensar el proceso de aprendizaje en torno a los intereses, potenciando la libertad y la autonomía.
- b. Educación integral. Se refiere a la formación integral y holística del ser (lo cognitivo, lo físico, lo emocional, lo artístico, lo moral...). Por tanto, no solo se debe hacer énfasis en los contenidos formales, sino también en lo informal y no formal, todo lo humano y lo no humano.
- c. Autogestión pedagógica. El diagnóstico, planificación, diseño, práctica y evaluación, está a cargo de los individuos o grupo. Nadie puede influir en la construcción del currículo (si es que lo hay), sobre cada individuo recae la responsabilidad de la construcción de su propia educación. Hernández, J. (2016) menciona que dicha autoorganización pedagógica guarda cinco aspectos en sus entrañas, los cuales tienen que florecer dentro de dicha autogestión:
 - I. Generar espacios educativos: centros, escuelas, casas culturales, ateneos, etcétera.
 - II. Autogestión de contenidos: los participantes de un espacio educativo decidirán los contenidos a estudiar. En gran medida esta selección deviene de intereses personales o colectivos, pero es de suma importancia que los propios miembros sean quienes construyan el contenido temático.
 - III. Auto-organización de estudios: de igual forma que en el punto anterior, los miembros de los espacios educativos son quienes

decidirán la organización de los estudios: fechas, tiempos, asambleísmo, roles y distribución del espacio, entre otros.

- IV. Autogestión económica: lo que atañe a los gastos que genera un espacio educativo, recaerá en los y las participantes. Se promueve el uso de la economía solidaria, así como la gestión de una fuente de generación de recursos.
- V. Autodidactismo: se espera que las personas integrantes de los espacios educativos desarrollen el espíritu de autoaprendizaje con todo lo que conlleva (interés, compromiso, convicción, investigación, análisis, colaboración, transformación, praxis...).

Para otros autores como Foschi (2014), la pedagogía libertaria podría recoger los pensamientos pedagógicos desarrollados por intelectuales que crearon una escuela no represiva basada en la transmisión crítica del saber. “La anarquía es sobre todo la búsqueda incansable de una sociedad mejor; sobre todo porque la que está vigente demuestra día a día su inoperancia, su falsedad y su resignación” (Martín Luengo, 2006, p. 19). Desde este punto de vista, es cierto que no todos los autores y autoras con planteamiento libertario se han considerado anarquistas (por ejemplo, Paulo Freire). Esto es lo que sucede también con muchas de las escuelas alternativas actuales que acogen ideas libertarias evitando (con conocimiento o desconocimiento) cualquier término relacionado con lo anarquista. Siguiendo a Hernández (2016), las escuelas alternativas con perspectivas libertarias, críticas y emancipadoras (más o menos explícitas) se construyen a partir de múltiples concepciones teóricas y momentos históricos que recogemos en tres enfoques:

1. La Escuela Nueva como grupo de movimientos pedagógicos de carácter progresista despertados inicialmente por autores como Jean-Jacques Rousseau (1762/1985, 1782 /1986, 1755/2004) y Johann Heinrich Pestalozzi (1819/1996, 1826/2003, 1803/2004), que critican la educación tradicional y las prácticas inmersas en el enciclopedismo, relaciones de poder entre docente-estudiante, la pasividad del alumnado, el objetivismo, etcétera. Esta influencia de la Escuela Nueva sitúa al alumnado como centro del proceso educativo, es decir, se construye a partir de las necesidades e intereses del alumnado y, consecuentemente, se individualizará el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesorado se convierte en guía del estudiante en cuanto a su interacción con los contenidos y medios didácticos.
2. Los aportes de la pedagogía crítica como potenciador del cambio sociocultural ante los dominios, creencias y costumbres que oprimen a los sujetos, impulsada por Paulo Freire (1970, 1990, 1993) y seguida por autores como Giroux (1983, 1992) y McLaren (1997, 2003). Se trata de una constante búsqueda de emancipación del ser humano, bajo una

concientización de los procesos económicos, políticos y culturales que potencien el cambio individual y social.

3. Los aportes de la filosofía política anarquista, tal y como hemos visto, son muchos desde autores históricos como Bakunin (1869/1979; 1882/2014) o Kropotkin (1890/2003; 1892/2005). Destacamos la destrucción del poder, entendido como nulificar una voluntad sobre otra. Se busca que en el proceso de aprendizaje se potencie la autonomía, la construcción social cordial en concordancia con la autonomía individual y la acción directa como medida de praxis.

García (2017) y Giacomani (2017) indican que muchas de las ideas más valoradas hoy en las escuelas alternativas como las relaciones horizontales, el aprendizaje autodirigido, la coeducación, el rechazo a los juegos competitivos y a la propiedad privada, la autoevaluación, la asamblea, la participación de la familia o la autogestión, tuvieron sus orígenes en la ideología libertaria.

Ahora existen muchas escuelitas y proyectos pequeños que se definen como libres, pero que no se quieren definir como libertarias. Sin embargo, el contenido de la escuela libre es bastante parecido al de la escuela libertaria de los años 30 y 36. Solo que la etiqueta libertaria o anarquista siempre asusta, entonces la mayoría no hace referencia a este tipo de pedagogía (...). Siempre se considera que la educación libertaria sea más ideológica, pero lo que yo he encontrado de esa época no es así. Aspiraba a crear hombres y huía de los sectarismos y de la transmisión de ideología. (Giacomani, 2017, p. 1)

Parece que las escuelas alternativas con modelos abiertos no hacen referencia a la pedagogía libertaria por huir de la política. Al respecto, Giacomani (2017) cree que el problema está en relacionar política con un sistema político de gobierno. La política es también lo que hacemos y decidimos cada día, no está a un nivel superior. Lo que propone la pedagogía libertaria es que la política sea nuestra vida, nuestra elección de vida, la coherencia. Una coherencia que no permita a la escuela inculcar valores, realizar acciones o tomar decisiones que perpetúen las injusticias.

5.2. Una escuela realmente alternativa a la educación tradicional

La escuela alternativa que nos interesa investigar busca la consecución de un mundo más justo (es transformadora, no innovadora ni una moda) y por tanto, tiene como objetivo primordial la liberación del ser humano para que pueda vivir con dignidad. Ahora nos importa saber qué características concretas (las características generales se abordaron en el capítulo 3) tiene una escuela alternativa en oposición a la escuela tradicional.

Además del desencanto ante el poder, el cambio político y la educación en libertad, Carbonell (2015) nos indica otras señas de identidad comunes de este tipo de escuelas alternativas (radicales, abiertas y sin paredes, diferentes, no convencionales, libres, no-escuelas, antiautoritarias, libertarias, democráticas, activas, respetuosas...):

- Elección de lo que se quiere aprender. Se parte del deseo natural que tiene toda persona por aprender, siendo éste un acto de libertad y decidiendo el alumnado el ritmo y el momento. Las opciones de elección varían según la escuela, desde la decisión de asistir o no, hasta la asistencia obligatoria, pero con posibilidad de elegir en mayor o menor medida el resto de aspectos.
- Educación multidimensional. Se busca ir más allá de la dimensión cognitiva y se dota al alumnado de todo tipo de ambientes y experiencias para el máximo enriquecimiento, desarrollándose las inteligencias múltiples (Gardner, 1994, 1995a, 1995b).
- Entornos diversificados, ricos en materiales y llenos de oportunidades. Son espacios hogareños, polivalentes, cálidos, familiares, con espacios específicos para el juego, la investigación y la experimentación. Se tienen en cuenta los espacios exteriores de la misma forma que los interiores buscando siempre que el niño o niña pueda vivir el máximo de experiencias significativas.
- Autogobierno: Se practica la democracia participativa, pues el poder (o gran parte de él) reside en la asamblea. Se exige gran implicación del profesorado, familias y alumnado.
- Profesorado como mediador. El equipo docente realiza un acompañamiento, facilitación y mediación de forma no directiva. En la mayoría de escuelas no se denominan profesores/as sino “acompañantes”.
- Agrupaciones interniveles y flexibles. Toman modelos similares a los de la escuela unitaria donde no hay horarios, asignaturas, agrupamientos ni clases rígidas.
- Escuelas pequeñas. Las escuelas suelen incluir infantil, a veces primaria y más difícilmente secundaria. Son escuelas con poco alumnado, lo que facilita las relaciones cercanas, intensas y fluidas.
- Economía precaria y falta de reconocimiento. Muchas de ellas se encuentran en situación de ilegalidad, por su difícil encaje en las normas del sistema. Al estar fuera del sistema o ser privadas, no reciben ningún tipo de ayuda oficial, por lo que viven de las cuotas de las familias, de actividades de recaudación y de alguna ayuda privada, siendo los salarios de los docentes, por lo general, más bajos que en las escuelas convencionales.

García López, Poveda García y Wills Fonseca (2017b) hablan de una escuela realmente alternativa (hacen énfasis en “realmente” para exponer que hay escuelas que pueden no serlo aunque se denominen así). Para ellos una escuela realmente alternativa propone nuevas formas y entendimientos que permitan resolver y entender la relación directa que existe entre educación y ser humano. Una escuela alternativa no es convencional ni tradicional (como definimos en el capítulo 3), es decir debe organizarse siguiendo su propio criterio y voluntad, sin partir de la tradición, siendo original, transformadora e inconformista en todas sus formas y por tanto no asentarse en los hábitos y formas mayoritarias.

A continuación, describimos la escuela alternativa con modelos abiertos siguiendo las características que, según García López, Poveda García y Wills Fonseca (2017b), la hacen real y por tanto merecedora de la denominación de “alternativa”. Añadimos la conciencia ambiental, como un aspecto clave e imprescindible que la escuela tradicional ha ignorado.

5.2.1. Autoorganización: gozo, aprendizaje y producción

Un principio clave es que “aprender es un acto de libertad” (Carbonell, 2015, p. 101). El ser humano aprende de su interacción con su entorno, pero dicha interacción debe ser libre, espontánea y apasionada. Permitir un juego verdaderamente libre y unas relaciones realmente libres con un entorno de aprendizaje, estimula al alumnado para que sea más hábil, perspicaz, fuerte, alegre y seguro (García López, Poveda García y Wills Fonseca, 2017b; Lacayo y Coello, 1992).

Una escuela alternativa identifica en las personas una necesidad autónoma de aprendizaje, una capacidad autodidacta y una curiosidad innata para acercarse al conocimiento. Por tanto, el profesorado, no puede considerar al alumnado como un banco de datos que no tiene la capacidad de contribuir en su propia formación. De hecho, García (2010) nos indica que el aprendizaje y la educación pueden desarrollarse sin la institución, sin la legitimación de ningún tipo de escuela mecanicista y sin la instrucción directiva, basándose en diversos y múltiples climas, contextos, estímulos, espacios-tiempos de posibilidades, relaciones de afecto real, detonando intereses, lugares diversos y formas propias de abordar el conocimiento y el saber.

En las escuelas alternativas no hay enseñanza, ni instrucción. El profesorado que en estas escuelas, como anteriormente hemos comentado, suele llamarse acompañante, intenta satisfacer la necesidad y el interés de aprendizaje cada niño/a y facilita las condiciones de aprendizaje para que el alumnado esté motivado e interesado en adquirir nuevos saberes. También controla su trabajo y el currículo que se desarrolla, cuestionando y reflexionando permanentemente sobre su práctica para encauzarla y mejorarla, emprendiendo procesos de investigación-acción participativa y crítica (García Gómez, 2011; García López,

Poveda García y Wills Fonseca, 2017b). Tal y como señala Carbonell (2015), su papel es de acompañamiento, facilitación y mediación.

García Gómez (2011) nos señala que el alumnado mantiene una postura activa cuestionando y reflexionando, es decir reconstruyendo el conocimiento para aprender de forma significativa y relevante. En consecuencia, no existe ningún currículo o bien el currículo de estas escuelas se va generando en la acción. No existen unos contenidos que hay que impartir obligatoriamente en un momento determinado del proceso educativo, ni se obliga tampoco a que una mayoría imponga su decisión a las minorías. De hecho, todas las actividades propuestas por las personas adultas o por otros niños/as son, en principio, voluntarias, ya que no son más que propuestas de experiencias, a partir de las cuales cada niño/a, desde la percepción de su estado y de sus necesidades actuales, debe decidir si desea o no aceptarlas (Xarxa d'Educació Lliure, 2017).

Herrero Cadarso (2004), señala la importancia de respetar el derecho a aprender lo que cada uno desea aprender (lo que el autor denomina al enfoque "Autodidacta"). Lo único que se necesita para aprender es tiempo y el apoyo necesario cuando se solicita. "Las personas aprenden mejor aquello en lo que tienen más curiosidad; hacen mejor aquellas tareas que han aprendido mejor y a la sociedad le aprovechan más las personas que hacen aquello que mejor son capaces de hacer" (Greenberg, 2003, p. 166). Pero para ello la escuela alternativa debe oponerse a la autoridad que demanda relaciones arbitrarias de poder y a aquella que se hace obedecer para conseguir sumisión (Cuevas Noa, 2003). Una educación antiautoritaria pone al estudiante en el centro de la relación educativa y desde sus intereses y su libertad. El objetivo final del antiautoritarismo pedagógico es conseguir que el alumnado sea dueño de su propia vida y que no se deje oprimir ni explotar (García Moriyón, 1986). Se trata de educar en el rechazo de la autoridad, en evitar la sumisión y en desarrollar un aprendizaje de la autonomía y de la libertad.

Existe otro tipo de autoridad, digamos de tipo moral, que se basa en el reconocimiento de la sabiduría de determinadas personas, que despiertan admiración (no sumisión) y que se entiende como un tipo de autoridad "positiva" que se acepta porque ayudan al crecimiento autónomo del educando. (Cuevas Noa, 2003, pp. 82-83)

Solo educando en el rechazo de la autoridad, en evitar la sumisión y en desarrollar un aprendizaje de la autonomía y de la libertad es posible conseguir que en la escuela genere cotidianamente y al mismo tiempo gozo, aprendizaje y producción (García López, Poveda García y Wills Fonseca, 2017b). Las experiencias educativas donde la gente aprendía actividades u oficios con el quehacer mismo (antes de la creación de escuelas como formalmente las conocemos tras la Revolución Industrial), sin la mediación necesaria de maestros/as titulados/as y por fuera de la rigidez de un aula, son la base de la relación instrucción-aprendizaje-acción que promueve la escuela alternativa.

5.2.2. Ni asistencia obligatoria ni asignaturas

El desarrollo integral es uno de los objetivos prioritarios de la escuela alternativa (García Gómez, 2005). La educación debe permitir el desarrollo de todas las dimensiones o inteligencias (cognitivas, físicas, emocionales, expresivas, sociales, etcétera) desde un enfoque global y no fragmentario. Sin embargo, la escuela tradicional se centra únicamente en los aspectos intelectuales y en las materias como matemática y lenguaje (García Gómez, 2005) y se le atribuye la tarea de enseñar a obedecer órdenes y a respetar una organización. Este aprendizaje obligado y superficial se organiza en asignaturas aisladas unas de otras, dirigidas por docentes muy especializados (García López, Poveda García y Wills Fonseca, 2017b).

En la escuela alternativa no hay asignaturas ni se obliga a asistir al alumnado de forma presencial ni virtual. El libro de texto nunca se encuentra como recurso principal, porque se trata de evitar la parcelación que suponen las asignaturas y una información sesgada y reduccionista que favorece a la empresa editorial y reproduce y ayuda a mantener las posiciones dominantes (García, 2017; García Gómez, 2011). Se prefiere un enfoque transversal con diversos y variados recursos para acceder a informaciones múltiples que posteriormente serán contrastadas (García Gómez, 2011).

Se entiende que el aprendizaje es libre, por lo que no puede fundamentarse en la obligación ni de asistir ni de cumplir horarios o jornadas de estudio. Autores referentes como Vygotsky (1934/2010, 1933/2012) o Bandura (1982) confirman que el aprendizaje se produce en los espacios que permiten una interacción dinámica con el entorno sin estar condicionado a la obligatoriedad, posibilitando la autonomía para que se dé de forma no pasiva y proactiva, pues el alumnado no es un cuenco vacío que deba ser llenado con información, sino un individuo con capacidades internas inherentes al aprendizaje. El aprendizaje se produce por voluntad propia, cuando hay gozo y satisfacción y no cuando hay obligatoriedad (García López, Poveda García y Wills Fonseca, 2017b).

Para García López, Poveda García y Wills Fonseca (2017b) la escuela realmente alternativa es un encuentro transdisciplinar permanente y cotidiano con el conocimiento, donde el profesorado ve más allá de las competencias particulares categorizadas en materias específicas de estudio. La Carta de la Transdisciplinariedad (Morin y Nicolescu, 1994) nos explica la transdisciplinariedad como una manera de relacionarse con la realidad de forma transversal e integrada. En su artículo 11 nos señala “Una educación auténtica no puede privilegiar la abstracción en el conocimiento. Debe enseñar a contextualizar, concretar y globalizar. La educación transdisciplinaria revalúa el rol de la intuición, del imaginario, de la sensibilidad y del cuerpo en la transmisión de los conocimientos” (Morin, y Nicolescu, 1994, p. 2).

No son las asignaturas de un currículo las que determinan el grado de desarrollo de un ser humano, es el grado de desarrollo y el entusiasmo de un ser humano el que determina con cuáles aspectos del conocimiento se involucra. No son las asignaturas como “dominios” del conocimiento las que lo construyen; es la necesidad de los seres humanos la que construye esos “dominios” y así construye conocimiento, el cual es en sí mismo fluido, transdisciplinar, basado en la experiencia humana y parte inseparable de ella. (García López, Poveda García y Wills Fonseca, 2017b, p. 9)

En la escuela alternativa la vida es fuente del conocimiento. Siguiendo un ejemplo de García López, Poveda García y Wills Fonseca (2017b), a partir de los alimentos que el alumnado ha consumido se puede aprender geografía, historia, filosofía o matemática. Los conocimientos parten de la vida real y cotidiana de los seres humanos, siendo la posibilidad explícita de construcción transdisciplinar del conocimiento.

García Gómez (2011) nos indica que los conocimientos están compuestos tanto por teoría como por práctica, existiendo una relación dialéctica entre ellas, donde todos los contenidos son importantes y se adquieren de forma integral. Para ello, es fundamental la importancia de cuidar el ambiente con sumo cuidado para que el espacio se base en las inclinaciones naturales del niño/a, poniendo a su disposición materiales que despiertan su curiosidad y con lo que pueden satisfacer sus necesidades e intereses. Este ambiente preparado, impulsado entre otros autores/as por Montessori (1909/2003, 1915/1939), es amplio y ordenado para que el alumnado pueda moverse y trabajar autónomamente, juntos o separados, en el suelo o en mesas. Los ambientes de estas escuelas alternativas están cuidados desde los materiales pedagógicos o los rincones existentes hasta la forma de interacción y tipo de experiencias (García, 2017).

5.2.3. Diversidad, aprendizaje intergeneracional y libre validación del conocimiento

García Gómez (2011) señala que la escuela alternativa fomenta la diferencia y evita homogeneizar, permitiendo que cada individuo tome sus decisiones en libertad. La valoración de la diversidad se hace patente diariamente en su consideración a los diferentes intereses, necesidades, deseos, etcétera. Son centros abiertos y plurales que aceptan radicalmente las diferencias.

La multiculturalidad presente en la escuela, entendida como la suma de personas con características socioeconómicas y culturales diferentes, diversas y opuestas, permite la interculturalidad de la educación y la construcción de una cultura de la diversidad inclusiva que facilita la integración colectiva dentro de la comunidad y para la comunidad (Banks, 2008; Leiva, 2013). Estas escuelas consideran las diferencias individuales y la diversidad como una fuente de riqueza y aprendizaje,

y no como un problema o una fuente de desigualdad, jerarquización y segregación (García Gómez, 2011).

Para incluir la mayor diversidad poblacional, según García López, Poveda García y Wills Fonseca (2017), es importante tener en cuenta que en los criterios de acceso se debe superponer la educación al presupuesto, mostrando a la comunidad educativa una forma de conseguir los recursos para la subsistencia digna. La escuela alternativa se proyecta para encontrar formas de economía comunitaria no convencionales. Así también es fundamental la necesidad de hacer tejidos comunitarios de afecto, autonomía, cuidado y autocuidado.

El dinero no puede ser el filtro, no puede ser el mecanismo de exclusión de muchas personas que podrían darle mayor riqueza en términos de diversidad y búsqueda de conocimiento a ese espacio de encuentro. Para que esto suceda, debe ser evidente que un centro realmente alternativo, en primera instancia, funciona alejado de la lógica de ganancia que históricamente ha servido a los intereses particulares que han instrumentalizado el discurso de la educación alternativa para su provecho individual; y en segundo lugar, es un espacio abierto, una forma autogestionada lejos de la privatización que se plantea de forma colectiva, colaborativa y comunitaria. (García López, Poveda García y Wills Fonseca, 2017b, p.16)

De la misma manera, es un error de la escuela tradicional recurrir al control por edad o sexo, debido a que el sujeto social en sí mismo transita y aprende en la multidimensionalidad relacional de manera cotidiana, por lo que se coarta la posibilidad innata de aprender, enseñar, convivir y cooperar con el otro (García López, Poveda García y Wills Fonseca, 2017b). En la escuela alternativa no hay segregación por edad ni tampoco separación de sexos sino un encuentro intergeneracional cotidiano permanente. La interacción entre niños y niñas de edades diferentes posibilita la complejidad de las relaciones favoreciendo el desarrollo de habilidades cognitivas y de liderazgo (García López, Poveda García y Wills Fonseca, 2017b; Gray, 2013). No obstante, en muchas escuelas alternativas a parte de las zonas comunes, suele haber un espacio dedicado a los pequeños, donde puedan sentirse más seguros y otro donde los mayores puedan trabajar con mayor concentración (García, 2017).

Carbonell (2015) señala que el criterio de agrupamiento del alumnado son los intereses, necesidades y deseos, favoreciendo así las relaciones inter e intrageneracionales y los procesos socializadores que potencian el aprendizaje, enriquecen y favorece la cooperación. Por tanto, la escuela alternativa concreta el currículo a partir de los intereses, deseos, necesidades, preocupaciones e inquietudes del alumnado, combinándose el trabajo individual y colectivo. Por ello, los tiempos y los espacios son flexibles y diversos, no existe una homogeneización en el ritmo de aprendizaje para el desempeño de actividades, y la elección de éstas es posible para favorecer la autonomía y la libertad (García Gómez, 2011).

Si la escuela alternativa entiende la diversidad de formas de aprender y de características y además, como hemos visto anteriormente, no existe ni asistencia obligatoria ni asignaturas, no puede admitir la existencia de evaluaciones obligatorias ni estandarizadas. La escuela alternativa tampoco organiza el aprendizaje a partir de los parámetros y criterios de las evaluaciones ni las utiliza para establecer el orden de quien es bueno/a, regular o malo/a, legitimando una especie de darwinismo social que decanta a los seres humanos de primera y segunda categoría (García López, Poveda García y Wills Fonseca, 2017b; Rivas Gutiérrez y Ruíz Ortega, 2003; Ornelas, 2000).

García López, Poveda García y Wills Fonseca (2017) nos indican que el proceso de aprendizaje no es lineal y la escuela no debe reproducir la idea de que para poder saber algo se debe cumplir con una secuencia lineal de tareas o de exposición a determinados contenidos. Por tanto, para estos autores la evaluación en una escuela alternativa no puede ser memorística.

La evaluación (...) debe ser cualitativa, de proceso y formativa, que le permita a cada ser humano involucrado determinar cuándo está en condiciones para validar su conocimiento y validar ante la sociedad su capacidad, disposición o su apropiación de contenidos. No se trata de un ejercicio regulado por una estructura curricular, ni predeterminado. Los seres humanos involucrados en un espacio de aprendizaje del siglo XXI pueden transitar libremente por diferentes formas de certificación o validación de su conocimiento: no hay currículo, ni grados, tampoco tareas. Quien considere que ya sabe algo, se certifica en ese tema, o quien considere que puede cumplir con los requisitos de alguna estructura curricular, puede convalidarlos. (García López, Poveda García y Wills Fonseca, 2017)

5.2.4. Autoconciencia y cogobierno

La escuela alternativa exige confianza en el alumnado y en su autorregulación, porque cada niño/a, desde la responsabilidad por su propio proceso, toma conciencia de lo que a él/ella le fortalece o le debilita en cada momento (Romero, 2012). Una antigua alumna de la escuela alternativa *La Prairie* en Toulouse señala:

Tengo muchos buenos recuerdos de aquel período. No teníamos presión por parte de los maestros, los adultos estaban muy cerca de nosotros, nos respetaban en nuestras diferencias, nos alentaban a expresarnos libremente, a no reñirnos o excluirnos. Este período me dio mucha confianza en mí misma. En cambio, cuando tuve que integrarme en una enseñanza normal, en segundo, me costó mucho. Las clases me parecían aburridas, los profesores distantes y poco interesados por nosotros. Me asqueó hacer unos largos estudios superiores. (André y Lelord, 2009, p. 111-112)

En el fondo, señalan André y Lelord (2009), el principal mérito de estas escuelas alternativas es desarrollar la autoestima y el autoconcepto de quienes las frecuentan, algo fundamental y muy alejado de las preocupaciones de la escuela tradicional. Hemmings (1975) señala que la libertad que Neill (1960/2004, 1953/2009) ensalzaba en Summerhill (recordamos que es una escuela modelo a seguir para muchas escuelas alternativas), tenía la intención de que la persona no encontrara obstáculos para el autoconocimiento.

Para conseguir no obstaculizar el autoconocimiento y la autoconciencia del alumnado, García López, Poveda García y Wills Fonseca (2017) señalan que es necesario que haya un encuentro de calidad en la comunidad educativa. Para ello, las personas adultas deben trabajar sobre sí mismas de manera consciente e intensa para tener un nivel de sanidad mental, física y emocional. Estos autores proponen revisar permanentemente las historias de vida de las personas que forman parte de la comunidad educativa, atendiendo a las abundancias y a las carencias. Será necesario entrar en lo profundo del ser para encontrar en su infancia y en los recuerdos perdidos, las razones primeras para perseguir las consecuencias de la manera de ser actual. La tarea al acercarse a las historias personales de los/as adultos/as que interactúan y se involucran con el alumnado es también enfrentarse a una historia personal de abandono, descuido, maltrato, sentimiento de culpa y falta de afecto en distintas gradualidades que ha logrado configurar el presente y el actuar como madres, padres y docentes, y que por su rol deben permitir al niño/a acercarse al conocimiento de manera libre, autónoma y autoorganizada.

Avivar la llama del pasado, mirarla sin desprecio y trabajarla viendo con conciencia emocional es una invitación permanente para que se logre ver a la niña y al niño libre, sin pecado, sin la semilla del mal. Preguntarse ontológicamente por la necesidad enfermiza de control, de obediencia, de orden que se quiere reproducir en los que entendemos como menores obliga a reconocer un pasado doloroso y oculto, pero cuya riqueza en términos de enseñanza nos hace mejores respecto a nuestras diversas versiones. (García López, Poveda García y Wills Fonseca 2017, p.18)

Este nivel de autoconciencia es la única manera de conseguir el autogobierno que dé lugar a una microsociedad alternativa al sistema capitalista y a la democracia representativa (Carbonell, 2015). Esta microsociedad estará basada en el respeto mutuo y la horizontalidad promovida por límites marcados por la convivencia, el grupo social y la seguridad de todas las personas (Herrero Cadarso, 2004). Para conseguirlo, la escuela alternativa, está pensada y puesta en práctica desde la base (profesorado, familias y alumnado), donde toda la comunidad educativa interviene en la toma de decisiones en los aspectos que conciernen al trabajo diario de la escuela y del aula y todas las personas implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen responsabilidades en estos y asumen las consecuencias de sus acciones (García Gómez, 2011).

La escuela alternativa busca abordar la representación y participación a través de una educación desde la horizontalidad y el antiautoritarismo a la vez que forma a ciudadanos/as capaces de participar y tomar decisiones en una deliberación. De esta forma estaremos caminando de una democracia representativa a una democracia participativa donde toda la comunidad educativa sea parte activa en la toma de decisiones (Ramírez Nárdiz, 2014).

El valor de la democracia en las escuelas alternativas está en que no es solo un ideario, conduce el quehacer cotidiano de las distintas prácticas del centro. Es decir, la cultura escolar es una cultura democrática, la cual se construye por medio del consenso, la transparencia y la participación. Estas escuelas se sustentan en prácticas negociadoras de todo el colectivo en cuestión, para promover el desarrollo integral de los niños y las niñas, siendo estos y éstas partícipes activos/as de sus procesos de aprendizaje. El alumnado toma decisiones, junto con las personas adultas, sobre los distintos aspectos que afectan al día a día de su educación: qué quieren aprender, cómo, junto a quién y durante cuánto tiempo (García Gómez, 2005).

Esta forma de organización llevada a cabo en estas escuelas, incluye a toda la comunidad, puesto que todos (profesionales de la educación, familias, alumnado, ciudadanos y ciudadanas) tienen derecho a participar informada y críticamente en la creación y desarrollo de las políticas y de los programas educativos. Se implica a todas las partes en la creación de estructuras y procesos democráticos que configuren la vida en la escuela (Apple y Beane, 1997; García Gómez, 2005).

El gobierno escolar de una escuela alternativa se construye en asamblea permanente, sin que sea obligatoria su asistencia, dando voz a los que quieran ser escuchados e incluidos en las decisiones que de cualquier forma se toman de manera colectiva en diálogo permanente sin afán por el resultado o sin consideración de un tiempo máximo de deliberación (García López, Poveda García y Wills Fonseca, 2017). Mediante las asambleas y los procesos de negociación (caracterizados por el diálogo y la transparencia), se busca compaginar los intereses individuales y los colectivos, para lograr acuerdos que favorezcan el bien común (intereses, expectativas y deseos de todas las personas), y no marginando así opiniones o propuestas minoritarias cuando el procedimiento es el voto (García Gómez, 2011). Es fundamental una democracia basada en “el reconocimiento de la autenticidad del otro, cuyas perspectivas e ideas uno está dispuesto a escuchar y debatir, como proceso mutuo” (Giddens, 1997, p.135).

Además, en la misma medida en que la escuela demuestra interés por incluir a todos/as en la toma de decisiones, se muestra también motivada por proponer y poner en marcha escenarios de conversación que acerquen a la comunidad a aprender colectivamente cómo consolidar procesos de inclusión que entiendan la diversidad y la diferencia de pensamiento como una riqueza constructiva. Para todo ello, una escuela alternativa debe transgredir las formas jerárquicas

habituales y alcanzar unos procesos reales y no aparentes de cogobierno, alejándose de legitimar la figura de un fundador/a o de un director o directora con privilegios sutiles y verticales en las decisiones (García López, Poveda García y Wills Fonseca, 2017).

5.2.5. Relaciones en la comunidad: crianza, educación y entorno

Todas las escuelas alternativas suelen ser espacios poco masificados (son pocas las que superan los 50 niños/as), con una ratio promedio de 1 persona adulta por cada 6 a 10 niños/as (García Gómez, 2011). Esto permite que sea posible crear relaciones estrechas en la comunidad.

Para García López, Poveda García y Wills Fonseca (2017), es muy importante subrayar las características específicas de las relaciones entre los seres humanos que se encuentran en el espacio de aprendizaje. Esas relaciones tienen que ser unas relaciones sanas, unas relaciones de cuidado que no tienen que ver con la reproducción de las prácticas de la dominación-sumisión que impongan su intención en ese espacio a los otros. Las personas involucradas están dispuestas a respetar y a promover la autonomía de cada ser humano. Tanto es la búsqueda de la calidad de las relaciones que la mayoría de proyectos se sienten identificados con palabras como respeto, cuidar, confianza, límites, disponibilidad de las personas adultas, no juicio, consecuencias lógicas y que ayudan al niño (en vez de premios y castigos extrínsecos), acompañamiento emocional, vivencia, amor, etcétera (Xarxa d'Educació Lliure, 2017).

A su vez, García López, Poveda García y Wills Fonseca, (2017b) indican que la escuela alternativa tiene relaciones permanentes y cotidianas con el contexto, haciéndose explícitas las necesidades de su vecindario u organizándose comunitariamente bajo la autogestión (Evans, Rueschemeyer, y Skocpol, 1986; March y Olsen, 1987; Ostrom, 1990). El trabajo y la organización comunitaria en contextos locales logra ser más cooperativa, incluyente, participativa, legítima, democrática y austera en relación a los costos y se acercan a propuestas no lideradas (Roth Deubel, 2014).

El construir seres humanos realmente autónomos, verdaderamente capaces de determinar su grado de participación y su papel en la sociedad, es un propósito contrario a los proyectos corrientes de la existencia del colegio-escuela tradicional. Un colegio realmente alternativo ofrecería todas las oportunidades para decidir de forma libre en qué clase de sociedad se participa y cómo se participa. Es decir, el proceso de enculturación debería ser modulado por el individuo y sus relaciones interdependientes con la comunidad y no por los paradigmas hegemónicos de la sociedad. (García López, Poveda García y Wills Fonseca, 2017 p. 15)

La escuela alternativa no ve la opción de que la escuela mire solo hacía sí misma. Ésta busca siempre un trabajo integrado con la comunidad, sin separar la educación formal, no formal, familiar, etcétera. García Gómez (2011) nos señala que en estas escuelas la familia se considera el principal elemento en la crianza y educación de los niños y las niñas. La mayoría de los proyectos de educación alternativa son creados y coordinados desde las familias o de manera compartida con acompañantes. Es importante la perspectiva sistémica, donde se cohesiona la crianza y la educación, entendiendo que las familias juegan un papel fundamental en la educación de sus hijos e hijas y deben incluirse y participar en la escuela (García Gómez, 2011; Miller, 1985).

Para construir un vínculo verdadero, García López, Poveda García y Wills Fonseca (2017) señalan que al menos el 50% de las mamás y papás deben participar todos los días en la escuela. No es crear dependencia al niño/a hacia la familia, se trata de construir una relación de interdependencia, afecto y confianza que permita a los niños/as ser autónomos/as a partir de una crianza respetuosa (García López, 2014). Las puertas de las escuelas alternativas están abiertas para que personas adultas, en condiciones de seguridad, puedan observar y actuar en el proceso cotidiano de la escuela (García López, Poveda García y Wills Fonseca, 2017).

5.5.6. Naturaleza y crítica hacía las máquinas digitales

“Hemos estado en contacto con la naturaleza desde nuestros orígenes. Vivir en ciudades, desplazándonos en coche hasta para ir a comprar el pan, pendiente de cinco conversaciones de Whatsapp a la vez, es algo nuevo para el ser humano” (García, 2017, p. 144). Ante esta situación, encontramos que una característica común en las escuelas alternativas es que contempla el medio natural como fuente de conocimiento, de salud, de inspiración, de aprendizaje... un buen número de proyectos de educación alternativa se encuentran en plena naturaleza y los que se encuentran en ciudades cuentan con un huerto, salidas al parque continuas o plantas en el patio o en clase (García, 2017). Para L’Ecuyer (2012) la naturaleza tiene un papel fundamental en el proceso de aprendizaje. Su estado puro permite enseñar las leyes naturales y mostrar que no todo es inmediato.

Hoy en día, creo que lo único que los niños ven ocurrir en su plazo natural —porque es una de las pocas cosas cuyo proceso no hemos conseguido acelerar— es un embarazo. Necesitan más que nunca acostumbrarse pacientemente mirando cómo se arrastra un caracol, observando cómo una flor crece, cómo una gota de lluvia resbala por el cuerpo de un ciempiés peludo, viendo aparecer un brote, regando las plantas, recogiendo las setas con agradecimiento y dando de comer a los pájaros. Los niños deben aprender a levantar la vista hacia el cielo de vez en cuando, como lo hacíamos nosotros cuando nos tumbábamos en la hierba que nos “picaba” y nos hacía cosquillas detrás de las piernas y de las orejas y nos imaginábamos que las nubes tenían forma

de dinosaurios y de conejos. Los niños deben volver al bosque al que íbamos nosotros de pequeños, subirse a los árboles y esconderse detrás de los helechos. Debemos encontrar esos espacios abiertos de naturaleza en los que los niños puedan correr, saltar, describir e imaginar. No solo en los días de sol, también en los días de lluvia en que el olor, los colores, la vegetación y los habitantes el ecosistema que se dejan ver son otros. (L'Ecuyer, 2012, p. 197)

Para Herrero Cadarso (2004) el respeto por la madre naturaleza (que el autor denomina como enfoque “Autopoiesis”) se refiere a que la escuela alternativa ofrezca un entorno natural para rodear a su alumnado de naturaleza para que pasen sus primeros años de desarrollo en contacto con la tierra, con los árboles, etcétera, desarrollando implícitamente esa conexión con la naturaleza.

Por otro lado, para García López, Poveda García y Wills Fonseca, (2017) una escuela de calidad humana no puede privilegiar los sistemas digitales de comunicación interactiva (ordenador, teléfonos...) y no interactiva (televisión, radios...) en el proceso de aprendizaje, frente a espacios naturales como los árboles, los parques, las montañas o las calles. Cualquier contexto, convencional o no convencional, mecanizado o no mecanicista, digital, virtual, arbóreo o ciudadano, puede ser un espacio importante para aprender. Además, es necesario un análisis de las tecnologías de la información y de la comunicación, pues la información sin contexto o sin la interpretación adecuada, en lugar de enriquecer el entendimiento sobre el mundo, termina por confundir a las personas y especialmente a los niños/as (García López, Poveda García y Wills Fonseca, 2017; Prieto, 2011).

Richard Louv (2006, 2012) afirma que en la actualidad encontramos niños/as más movidos/as o inquietos/as porque vivimos de espaldas a la naturaleza. “Los pequeños pasan horas sentados en el colegio. Salen y pasan horas sentados en sus casas haciendo deberes, viendo la tele o jugando a videojuegos” (García, 2017, p. 144). Es decir, se encuentran hiperestimulados sin quemar ninguna energía (García, 2017) o con un Trastorno por Déficit de Naturaleza (Louv, 2005). Además, “si a ello le sumamos que su dieta es cada vez más artificial basada sobre todo en azúcares rápidos, el cóctel molotov está servido” (García, 2017, p. 144). Esto justifica que la escuela alternativa incluya la naturaleza, lo ecológico y la crítica a las máquinas digitales.

Todas las características expuestas a partir de García López, Poveda García y Wills Fonseca (2017), nos muestran la ruptura con la escuela tradicional y los exigentes criterios para ser una escuela realmente alternativa. Esto nos sitúa en dos luchas que pueden constituir una transición hacia modelos radicalmente diferentes: la de las escuelas alternativas que buscan ser más coherentes y la de algunas escuelas convencionales por integrar alguna de estas características (Adamovsky, 2011; García Gómez, 2011).

Son muchos autores y autoras (p. ej., Mayor Zaragoza, 2009; Navarro, Torres López y Garzón Espinosa 2011; Sampedro; 2010; Stiglitz, 2009) los/as que sostienen la necesidad de otro modelo de sociedad y para ello solo es posible con otra escuela. Por ello, creemos que se necesitan trabajos de investigación sobre las escuelas alterativas como el que aquí presentamos. Antes de pasar a la descripción de las tres escuelas alternativas investigadas, vamos a analizar los objetivos y metodología de la investigación en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 6.

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Toda investigación exige la concreción de unos objetivos que den dirección al trabajo. Para la consecución de dichos objetivos es necesaria la utilización de una metodología adecuada que sea eficaz y de validez a la información que se extrae. Este capítulo está destinado a ello; en él abordamos los objetivos y metodología utilizada en la investigación.

Este capítulo es fundamental para entender el trabajo realizado y analizar su contenido. Además, al investigar sobre escuelas no tradicionales, es importante utilizar una metodología que sea capaz de recoger toda la complejidad y reflexión que conllevan estos proyectos: desde cómo se crearon hasta su progresión, características y retos. La metodología seleccionada busca, lejos de etiquetar o realizar juicios superficiales, conseguir evidenciar prácticas y procesos educativos que no perpetúen y legitimen las injusticias sociales y ambientales, con el fin último de que esta investigación sea lo más útil posible tanto para las propias escuelas alternativas en búsqueda de mejora continua como para las escuelas convencionales que se están comprometiendo con la innovación y el cambio.

En el primer apartado de este capítulo tratamos los objetivos, describiendo además las cuestiones que nos han llevado a la realización de esta investigación. En el segundo apartado analizamos la metodología, abordando el tipo de enfoque, los casos de estudio, las categorías de análisis, los/as participantes, los instrumentos, el trabajo de campo y el análisis de los datos.

6.1. Objetivos

Antes de describir los objetivos planteados para la investigación, es necesario explicitar el recorrido que nos lleva a su elección y al posterior comienzo de esta investigación. Tras la descripción de estas preguntas de investigación y de los objetivos, explicamos los criterios elegidos para la selección de las escuelas objeto de estudio.

La situación de injusticia social y ambiental en la que vivimos es el motivo principal para dedicarnos a la investigación. En esta ocasión la motivación no era diferente. Las cifras sobre pobreza, desigualdad, violencia, cambio climático, estado de los ríos y los mares... siguen siendo alarmantes. A esto se suma la detección de la escuela tradicional como legitimadora de estas injusticias y a su vez como una institución con capacidad para transformar. Entonces, ¿hay escuelas transformadoras que puedan inspirarnos? A partir de esta cuestión, buscamos los modelos que estaban rompiendo con la tradición, topando de lleno con la escuela alternativa. ¿Qué puede significar el boom en la creación de escuelas alternativas en estos últimos años de crisis?

Este planteamiento nos llevó a otras muchas cuestiones: ¿Estamos ante la huida de familias y educadores/as ante el fracaso del sistema educativo? ¿Hay un movimiento educativo que busca la transformación y no solo una sutil innovación? ¿Se trata de una reacción ante las injusticias existentes en las escuelas y en la sociedad? Todo ello hizo plantearnos la relación entre la proliferación de las escuelas alternativas y la consecución de ambientes sin injusticias. Por tanto, ¿está la escuela alternativa creando escuelas justas?

Ello se concreta en dos objetivos generales:

- **Describir prácticas educativas en escuelas alternativas que contribuyen a la eliminación de las injusticias.**
 - Prácticas contra la violencia.
 - Prácticas contra la carencia de poder.
 - Prácticas contra la exclusión o marginación.
 - Prácticas contra el imperialismo cultural.
 - Prácticas contra la explotación.
 - Prácticas contra la insostenibilidad ambiental.
- **Comprender los procesos educativos que permiten ser escuelas alternativas para la Justicia Social y Ambiental.**
 - Procesos de reconocimiento.
 - Procesos de participación.
 - Procesos de redistribución.
 - Procesos para la consecución de alumnado orientado hacia la Justicia.

Una vez definidas las cuestiones previas y los objetivos pasamos en el siguiente apartado a describir la metodología.

6.2. Metodología

Para conseguir los objetivos es importante una elección cuidada y profunda de la metodología para que dé rigor a la investigación. Para describirla de manera completa abordamos en los siguientes epígrafes el enfoque metodológico, la selección de los casos, las categorías de análisis, las personas participantes, las estrategias de obtención de información, el trabajo de campo y el análisis de los datos.

6.2.1. Enfoque metodológico

El enfoque metodológico utilizado es la investigación etnográfica (Hammersley y Atkinson, 1994). Así, se analiza el modo de vida y la cultura de una unidad social concreta (Murillo y Martínez-Garrido, 2010), en este caso escuelas alternativas. Sus principales características que la distinguen de otros métodos son (Murillo y Martínez-Garrido, 2010): que permite el registro del conocimiento cultural (Spradley, 1980), detalla patrones de interacción social (Gumperz, 1981), permite el análisis holístico de sociedades (Lutz, 1981), es descriptiva (Walker, 1981) y permite desarrollar y verificar teorías (Glaser y Strauss, 1967).

Como luego veremos, completamos esta enfoque metodológico con una estrategia de obtención de información menos usual para el mismo como es la entrevista biográfico-narrativa. Ello nos permite responder a los objetivos propuestos y además nos asegura una comprensión sistemática de todo lo que acontece en las escuelas para poder interpretar de manera correcta los datos y resultados.

6.2.2. Selección de casos

Las escuelas alternativas son las protagonistas en los objetivos de la investigación. Estas escuelas, aunque se han creado en respuesta unísona al sistema educativo tradicional y hegemónico, son muy diferentes las unas con las otras. Por lo que somos conscientes que ninguna de estas escuelas alternativas puede representar al resto (se puede obtener más información sobre la escuela alternativa en los capítulos 3 y 5).

A continuación, abordamos los criterios que hemos utilizado para elegir los casos de estudio, y nombramos y describimos brevemente las escuelas seleccionadas.

6.2.2.1. Criterios de elección

En este trabajo se ha seccionado el modelo de escuela alternativa que está proliferando, que mejor puede transferirse a la escuela convencional, que se encuentra poco investigado y que por su forma de nacer está más relacionado con la Justicia Social y Ambiental. Estas escuelas que abordamos son las que hemos denominado en el capítulo 3 como “escuelas alternativas con modelos abiertos” y que para nosotros son las únicas que pueden llamarse escuelas alternativas.

Las cuatro características o criterios que deben cumplir las escuelas protagonistas del estudio son:

1. Escuelas no convencionales: Siguiendo el concepto de convencional analizado en el capítulo 2, son aquellas escuelas que se organizan siguiendo su propio criterio y voluntad, sin partir de la tradición, siendo originales, innovadoras e inconformistas en todas sus formas y por tanto no asentándose en los hábitos y formas mayoritarias.
2. Escuelas asentadas, en auge y fundadas en el siglo XXI: Se trata de escuelas actuales, que no parece que puedan desaparecer (al menos en un corto plazo) y que respondan a líneas pedagógicas que están proliferando. Por ejemplo, las escuelas activas o respetuosas que están surgiendo en España en gran número (García, 2017) son escuelas que cumplen este último requisito.
3. Escuelas que impartan etapas de escolarización obligatoria: Son escuelas con etapas de Primaria o/y Secundaria, siendo, por tanto, una alternativa real a la escuela convencional. Estos centros educativos pueden contener también la etapa no obligatoria de educación Infantil (de hecho, los tres centros elegidos la poseen).
4. Escuelas que no pertenezcan a redes de escuelas alternativas con un modelo histórico cerrado: Se trata de evitar escuelas alternativas que por su modelo rígido e histórico podrían ser, en cierto modo, convencionales. Con este criterio quedan descartadas, por ejemplo, las Escuelas Waldorf (también llamadas Escuelas Steiner).

6.2.2.2. Escuelas seleccionadas

Después de revisar una decena de centros educativos en España que podían cumplir los criterios descritos, hemos seleccionado tres escuelas: Madrid Active School (MAS), El Dragón y Alavida. A continuación pasamos a describir brevemente estas tres escuelas:

- Madrid Active School: Una pequeña escuela de Infantil y Primaria situada en plena ciudad de Madrid, basada en los principios de la pedagogía activa, donde el elemento central es el propio niño/a, con sus intereses,

capacidades y características individuales. Se trata de una escuela impulsada por un grupo de familias y docentes con el interés de ofrecer a los niños y niñas un espacio respetuoso donde ser, crecer y aprender.

- El Dragón: Una escuela democrática, orgánica e internacional que alberga las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria. Se encuentra en Torrelodones (Madrid). Pone en valor el aprendizaje implícito como el más importante de todos los procesos y se apoya en un modelo social democrático con estructuras como el *Judicial Committee* o el *Parliament*.
- Alavida: Es el proyecto con más recorrido de los tres y alberga las etapas de Infantil y Primaria. Se sitúa en Chapinería, aunque ha cambiado en varias ocasiones. Alavida ofrece un ambiente en el que las necesidades básicas de amor y seguridad están cubiertas y a partir de ahí buscan ofrecer el acompañamiento para que el/la niño/a pueda sentir, experimentar, aprender y crecer.

Estas tres escuelas alternativas son analizadas detenidamente en los siguientes capítulos.

6.2.3. Categorías de análisis

Las categorías de análisis para este estudio cualitativo las hemos dividido en dos bloques: a) Categorías relacionadas con las características de las escuelas; b) Categorías relacionadas con la contribución a la Justicia Social y Ambiental en las escuelas.

Las categorías relacionadas con las características generales de las escuelas, buscan analizar el centro, teniendo en cuenta que al ser escuelas alternativas se organizan siguiendo su propio criterio y voluntad, sin partir de la tradición, siendo originales, innovadoras e inconformistas en todas sus formas. Por tanto, también se analiza en estas categorías su ruptura con lo convencional para conseguir “escuelas realmente alternativas”, tal y como las definen García López, Poveda García y Wills Fonseca (2017b). Estas categorías son:

- Descripción del centro, incluyendo su historia, contexto, valores y expectativas hacia el alumnado.
- Costumbres, reglas y normas de comportamiento propias, así como sus productos culturales: símbolos, ritos y lenguajes propios.
- Actitudes del profesorado y de las familias hacia la escuela, enfoque, compromiso y sentido de pertenencia e implicación.
- Posiciones hacia los aspectos culturales, lingüísticos y las experiencias que el alumnado y las familias traen consigo a la escuela.

- Actitudes, concepciones e implicación de la comunidad educativa, así como la toma de decisiones en el centro y la distribución de competencias.
- Organización del alumnado en relación al gozo, al aprendizaje y a la producción así como el tipo de asistencia, tratamiento de la diversidad y evaluación.
- Relaciones en la comunidad (formas de gobierno, relación educación-crianza...) y con el entorno (contexto, naturaleza, sociedad de la información y el conocimiento...).

Las categorías relacionadas con la contribución a la Justicia Social y Ambiental en las escuelas son:

- Descripción de prácticas para la eliminación de las injusticias: violencia, carencia del poder, la exclusión, el imperialismo cultural, la insostenibilidad ambiental y la explotación.
- Comprensión de los procesos para conseguir escuelas justas en relación al reconocimiento, la participación, la redistribución y la sostenibilidad.
- Relación y abordaje de la igualdad, liderazgo, formación del profesorado y evaluación como prácticas y políticas escolares fundamentales.
- Análisis del tipo de alumnado y el trabajo que se realiza en relación al autoconocimiento y autoestima, el respeto por el medio y por el resto de personas y especies, los contenidos sobre las injusticias y los movimientos sociales y ambientales y la conciencia para pasar a la acción.

6.2.4. Participantes

Las participantes del estudio serán las personas que forman parte de la comunidad educativa de las tres escuelas alternativas investigadas (aunque también exploramos las escuelas de Nidia y LaLibélula, como espacios educativos que dieron lugar a las escuelas protagonistas). Esto significa tener en cuenta a las personas fundadoras (ejercen de equipo directivo en todos los casos), al profesorado, al alumnado y a las familias. De esta manera buscamos tener una imagen lo más completa posible de cada centro educativo.

Es importante tener en cuenta que hemos decidido que el alumnado no participe en las entrevistas y tampoco utilizar instrumentos invasivos en el cuál se le exponga a preguntas e informaciones elaboradas externamente. Esto lo hemos decidido motivados por continuar la línea de los centros educativos y así no romper el principio de respeto hacia el alumnado existente. Se entiende que la investigación es una iniciativa de unas personas adultas (en este caso además externas al centro) y los temas que se tratan no tienen por qué interesarles ni tampoco hay por qué interrumpir sus procesos. Por tanto, se han recogido datos del alumnado a través de herramientas como la observación.

En total han participado en las entrevistas 22 personas: seis fundadoras, 15 acompañantes y seis familias. Con estas cifras se ha conseguido que participen activamente todas las acompañantes (solo en Alavida ha faltado una persona), todas las fundadoras y dos familias de cada escuela. Es importante tener en cuenta que una gran parte de las acompañantes llevan a sus hijos/as a sus escuelas (en concreto 11 de las quince acompañantes cumplen este doble rol) y que todas las personas fundadoras son también acompañantes y/o familias.

Realizando el análisis por escuelas y catalogando cada persona por un solo rol, la participación en las entrevistas ha sido la siguiente:

- El Dragón: han participado dos fundadores, ocho acompañantes y dos personas que llevan a sus hijos/as a esta escuela.
- Madrid Active School (MAS): han participado dos fundadoras, cinco acompañantes y dos personas que llevan a sus hijos/as a esta escuela.
- Alavida: han participado dos fundadores, un director administrativo, dos acompañantes y dos personas que llevan a sus hijos/as a esta escuela.

Durante los capítulos de resultados citamos frases literales extraídas de las entrevistas. Para ello utilizamos códigos que nos identifican la escuela, el tipo de participante y la persona. En la tabla 6 podemos ver la concreción de estos códigos.

Tabla 6. Concreción de los códigos para identificar a las personas participantes en las entrevistas

| Escuelas | Participantes* |
|-------------------------|------------------|
| A: Alavida | A: Acompañante |
| E: El Dragón | C: Cofundador |
| M: Madrid Active School | A: Administrador |
| L: LaLibélula | F: Familia |
| N: Nidia | |

*Además cada persona tendrá asignado un número.

Por ejemplo, A1 (acompañante uno) o C2 (cofundador dos)

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, por ejemplo, la cita “A, F1, p. 4” hace referencia a la escuela Alavida (A), a una familia (F), en concreto a la familia identificada como uno (1), y a la página donde podemos encontrar dicho texto (p. 4). Otro ejemplo sería la cita “E, A3, p. 5” que hace referencia a la escuela El Dragón (E), a una acompañante (A), en concreto a la acompañante identificada como tres (3), y a la página donde podemos encontrar dicho texto (p. 5).

Todas las personas que han participado han mostrado ganas de aportar y de colaborar. Además, el haber realizado las entrevistas después de la estancia en la escuela ha permitido generar confianza, dando lugar a conversaciones más

sinceras y profundas. Esto ha permitido que la investigación se enriquezca y que se convierta en una experiencia para todas las partes.

Por último, nos gustaría señalar cómo la participación en la investigación del alumnado, siendo indirecta y no invasiva, ha sido diferente en cada escuela dependiendo del tipo de relación alumnado-investigador. En MAS ha sido inicialmente más distante por los hábitos y las normas existentes a la hora de observar (rincones específicos para observar, no hablar con el alumnado, ambientes muy controlados, etcétera), pero al compartir el momento de la comida se comenzó a tejer más confianza. En Alavida, aunque también había unas normas similares de observación, el alumnado era más autónomo y te incluía más (aunque la no existencia de un momento de comida no permitió florecer esta confianza). En El Dragón no había rigidez y aunque quisimos ser igual de respetuosos que en las anteriores escuelas, el alumnado pronto nos envolvió en su día a día (preguntándonos cosas, invitándonos a sus actividades...) con una libertad y naturalidad llamativa en la relación con adultos en comparación con la rigidez y el autoritarismo de la escuela tradicional.

6.2.5. Estrategias de obtención de información

La investigación etnográfica, como método cualitativo que es, implica la utilización de múltiples técnicas de obtención de información para tener una visión global del fenómeno a estudiar y comprender. Además es necesario considerar la perspectiva investigadora, el papel negociado con las personas participantes o las relaciones que se establecen con el investigador a lo largo del tiempo (Metz, 2000). Por ello, en todo momento, la participación y la selección de instrumentos fueron negociadas, en primer lugar, con las personas fundadoras, y en segundo lugar con cada participante para buscar lo más óptimo. No obstante, como ya hemos señalado, la presencia durante semanas en las escuelas permitió facilitar todo el proceso por el vínculo creado.

Para obtener la información se utilizaron las tres estrategias propias de la investigación etnográfica: la observación participante, las entrevistas en profundidad y el análisis de documentos clave. Pero se han completado con otras tales como las entrevistas semiestructuradas y las entrevistas biográfico-narrativas. Así, la información ha sido recogida a través de las siguientes estrategias:

- *Observación participante* de las dinámicas escolares y de la cultura del centro. Para ello se han realizado estancias en cada centro educativo, buscando conocer todo lo que en él acontece. Las estancias han sido de aproximadamente tres meses en cada escuela y se ha recogido día a día toda la información en cuadernos, a modo de anecdotario, dando lugar a cinco cuadernos de observación. Estas observaciones se han realizado de manera libre en El Dragón (pudiendo movernos y estar donde veíamos más

conveniente) o semilibres en El Dragón o MAS, donde existían puestos de observación (aunque estos han sido cada vez más flexibles).

- *Entrevistas semiestructuradas* a las personas fundadoras, acompañantes y familias. Estas entrevistas versan sobre las categorías de análisis descritas anteriormente, aunque cada pregunta se adapta al perfil del entrevistado y al desarrollo propio de la entrevista. Han sido grabadas en audio para su posterior transcripción. La duración de cada entrevista (veintidós entrevistas) ha sido de setenta minutos aproximadamente, lo que suma alrededor de mil quinientos sesenta minutos (veintiséis horas). De estas entrevistas, doce se han realizado en otros espacios diferentes a los de la escuela (en concreto siete en sus propias casas y cinco en espacios públicos). Las personas entrevistadas han decidido en todos los casos el momento y el espacio para la realización de la entrevista, buscando así su mayor comodidad y seguridad.

En el desarrollo de las entrevistas no ha habido momentos incómodos o rígidos, siendo entrevistas flexibles donde se ha intercambiado información y hablado con naturalidad. Aunque siempre ha habido un guion que nos permitía retomar el hilo conductor y abordar las diferentes categorías de análisis. A algunas de las personas entrevistadas les ha ayudado saber que era anónima y que no se sabría qué personas en concreto han hecho una u otra declaración. No obstante, tanto la investigación como sus comentarios, recogen una perspectiva constructiva y positiva, contextualizando siempre los comentarios más sensacionalistas.

- *Entrevistas no estructuradas* o en profundidad. También se han realizado entrevistas profundas sobre diferentes temas en momentos no planificados para ello (pasillos, descansos, pausas, etcétera). En estos espacios se ha intercambiado información y se ha conversado sobre aspectos muy interesantes que estaban ocurriendo en el momento o que acababan de acontecer. Esta información se ha recogido al término de la entrevista en los cuadernos de observación o en la grabadora.
- *Entrevistas biográfico-narrativas* a los/as fundadores/as de cada escuela. Se ha realizado un análisis completo, siendo más exhaustivo en lo relacionado con la creación del centro educativo, buscando conocer los motivos y argumentos que originaron el inicio. La duración de cada entrevista biográfico-narrativa (seis entrevistas) ha sido de ciento veinte minutos aproximadamente. Es decir, unos setecientos veinte minutos en total (doce horas).

Estas entrevistas a modo de relatos de vida tenían una parte más personal y otra más relacionada con la escuela que también clarifica el origen de sus ideas educativas, las cuales repercuten en su presente y futuro. Este enfoque biográfico-narrativo (Knowles y Holt Reynolds, 1991; Pujadas,

1992) exige flexibilidad y respeto, por lo que había personas fundadoras que profundizaban más que otras, realizando su recorrido de diferente manera (más emotivo, más descriptivo, profundizando en la infancia, resaltando la maternidad o paternidad, etcétera). En todos los casos, y en algunos especialmente, han sido momentos muy intensos y enriquecedores.

- *Análisis de documentos clave.* Se han analizado los documentos más importantes del centro como pueden ser el proyecto educativo de centro y otros planes fundamentales existentes en la escuela. Mientras que en Madrid Active School sí se encuentran más documentos de centro (Principios Fundacionales, Proyecto Pedagógico, Memoria Anual, Manual para Familias, Compromiso de Participación), en Alavida y El Dragón es la página web el único reflejo escrito de sus ideas, proyecto y filosofía (además de la bibliografía de los autores y autoras en los que se basan). Esto se debe en parte al gran dinamismo de estos centros, su transformación continua hace que cualquier documento quede desfasado con rapidez. Estamos ante tres escuelas muy vivas.

Estas cinco estrategias utilizadas para la obtención de la información sobre las categorías de análisis reflejadas anteriormente, satisfacen las necesidades de la investigación. A continuación describimos cómo se ha realizado el trabajo de campo, aspecto clave en cualquier investigación y más aún en ésta por su carácter etnográfico.

6.2.6. Trabajo de campo

Para comenzar el trabajo de campo y tras realizar un estudio exhaustivo sobre las escuelas alternativas existentes y sus características, se realizaron los primeros contactos con tres escuelas que cumplieran todas las condiciones que exigimos y que hemos expuesto en el apartado de objetivos. Estas tres escuelas contactadas (Madrid Active School, Alavida y El Dragón), aceptaron participar en la investigación.

El primer contacto por email y llamada telefónica con cada una de las escuelas conllevó una breve explicación y la concreción de una primera reunión con las personas fundadoras (también directoras). En cada reunión explicamos los objetivos de la investigación, el desarrollo y su implicación, para que colaborasen aceptando la estancia en sus escuelas, la realización de entrevistas y la recogida de información con los diferentes agentes de la comunidad. En todas las escuelas aceptaron la propuesta. En algunas con gran ilusión por la realización de investigaciones que demuestren y difundan la labor que realizan. En otros casos la predisposición y motivación fue menos enérgica, pero el desarrollo fue igual de positivo.

El trabajo de campo se realizó durante el curso 2015-2016, estando repartido aproximadamente en estancias de tres meses en cada centro. No obstante, hubo

contacto continuo todo el año con todas las escuelas a través de las entrevistas, visitas, formaciones, etcétera. Incluso algunas se continuaron visitando durante el curso 2016-2017 para evidenciar los cambios que habían realizado y recoger nueva información.

Durante las estancias, como ya hemos comentado, fue importante adaptarse a las normas, hábitos y cultura de cada centro. En MAS y Alavida las pautas fueron no interferir en el trabajo del día a día, no hablar al alumnado y sentarse en los puestos de observación marcados. Poco a poco, con la continuidad y la confianza, fue todo más flexible. En El Dragón no existieron unas pautas tan rígidas lo cual permitía más naturalidad. En las tres escuelas la estancia fue fructífera en todos los sentidos (personal, profesional y desde el punto de vista de la investigación).

En todo momento, durante la estancia en la escuela, portábamos un cuaderno para anotar aquello observado que queríamos que figurara de manera literal o aquellos aspectos que luego podrían ser olvidados. Al finalizar la jornada anotábamos las reflexiones realizadas y las anécdotas más significativas sobre las categorías de análisis de la investigación.

El trabajo de campo conllevó presencia en la escuela y también en otros espacios al realizarse salidas al entorno (además de las entrevistas realizadas en otros lugares como ya hemos descrito). Hemos vivenciado diferentes dinámicas de aula en todas las escuelas: reuniones, talleres, explicaciones, asambleas, excursiones, eventos, conflictos, actividades dirigidas por familias, conversaciones con alumnado, con familias, con acompañantes, etcétera. Esto ha permitido una obtención de información muy completa como veremos más adelante.

6.2.6. Análisis de datos

El proceso de análisis conllevó la transcripción de la información, su procesamiento, interpretación y organización, así como la devolución del contenido a las escuelas en forma de borrador. Tras la obtención de la información fruto de las entrevistas (en concreto treinta y ocho horas de conversaciones grabadas), de la observación (recogida en los cinco cuadernos a modo de anecdotarios) y de los documentos e informaciones existentes, el reto fue procesar y organizar esta información.

Para ello, lo primero fue transcribir el contenido almacenado en la grabadora en un procesador de texto, organizándolo según las categorías de análisis y buscando extraer los contenidos relevantes y significativos para la investigación. En este proceso ha sido importante recoger de manera exhaustiva y literal aquellas aportaciones que por su valor después se convertirían en citas (organizadas según los códigos explicados en el epígrafe de participantes). Por otro lado, los cuadernos de anotaciones que se utilizan durante la estancia en los centros educativos y los documentos o páginas web de las escuelas, se supervisaron para organizar la información.

Una vez transcrita la información de las grabaciones y supervisados los documentos y cuadernos de anotaciones, se comenzó el procesamiento e interpretación de la información para organizarla en los diferentes capítulos. Se utilizaron códigos de identificación y marcas de color para facilitar la procedencia de cada información y poder revisarla con mayor facilidad. Este proceso de tratamiento de la información ha sido el más largo por la cantidad de contenido existente, quedando organizado finalmente en los siguientes capítulos:

- Capítulo 7. Madrid Active School, una escuela activa: Aborda un primer apartado para el nacimiento de esta escuela, donde se incluye todo el enfoque biográfico-narrativo y dos apartados más con las características según las observaciones, entrevistas, página web y documentos analizados. Los documentos tratados son: Principios Fundacionales, Proyecto Pedagógico, Memoria Anual, Manual para Familias y Compromiso de Participación
- Capítulo 8. El Dragón, una escuela democrática: De la misma manera, en primer lugar, abordamos el nacimiento de esta escuela (incluyendo la escuela infantil desde donde nació, LaLibélula) con un enfoque biográfico-narrativo. En los dos siguientes apartados se incluyen las características según el análisis de las observaciones, entrevistas y página web.
- Capítulo 9. Alavida, un espacio para crecer: En el primer apartado se aborda el sentido y nacimiento de esta escuela, mezclando el enfoque biográfico-narrativo con el etnográfico. En el segundo apartado se incluye la información que define su esencia según las observaciones, entrevistas y página web.
- Capítulo 10. Una visión conjunta desde la Justicia Social y Ambiental: Se centra en el análisis de las tres escuelas desde las categorías específicas relacionadas con la Justicia, recogiendo la información de las entrevistas biográfico-narrativas, de aquellas semiestructuradas sobre las categorías de análisis específicas y de los cuadernos de anotaciones con las observaciones en el estudio de campo.

Los capítulos que describen a cada escuela fueron enviados al final del curso 2016-2017, estando ahora las escuelas a la espera de recibir la investigación completa. Algunas de las escuelas realizaron alguna anotación muy puntual para ayudar a dejar claro algunos aspectos que creían que se debían resaltar y agradecieron el esfuerzo y compromiso.

Para finalizar este capítulo donde hemos abordado los objetivos y metodología, creemos necesario subrayar la gran cantidad de información que hemos extraído y que da respuesta a los objetivos propuestos como veremos en los siguientes capítulos destinados a la descripción y análisis de las escuelas. Comenzamos con Madrid Active School (MAS), una escuela activa.

CAPÍTULO 7.

MADRID ACTIVE SCHOOL, UNA ESCUELA ACTIVA

La primera escuela alternativa que describimos será Madrid Active School (MAS), una pequeña escuela de Infantil y Primaria basada en los principios de la pedagogía activa, donde el elemento central del método de aprendizaje es el propio niño/a, con sus intereses, capacidades y características individuales.

Un modelo pedagógico basado en el acompañamiento respetuoso de los niños y las niñas, en la educación activa en un contexto internacional e intercultural y en la educación para la libertad, que se alcanza cuando ponemos las miras en el pleno desarrollo del ser humano.
(MAS, 2016a, p. 1)

Se trata de una escuela impulsada por un grupo de familias y docentes de distintas nacionalidades y orígenes, pero con un interés común: ofrecer a los niños y niñas un espacio respetuoso donde ser, crecer y aprender. MAS representa un oasis en un desierto. Esta escuela situada en plena ciudad de Madrid se convierte en un lugar donde el tiempo, las palabras y las relaciones se miden de otra manera. En palabras de su directora en un programa de radio, “MAS es un lugar donde no se enseña, se aprende” (Cofundadora de MAS, 2014).

7.1. El nacimiento de MAS

Cuando los proyectos surgen de la necesidad, del inconformismo y de la injusticia, tienen argumentos suficientes para crecer. Y, además, cuando estos son impulsados por personas luchadoras tienen la capacidad para establecerse y conseguir ser un referente. Así, el Madrid Active School se convierte en un proyecto alternativo pionero, al legalizar su trabajo fuera del sistema educativo español y conseguir un proyecto alternativo en Madrid capital que incorpore etapas de Infantil y Primaria.

Las familias fundadoras de la Asociación Nidia que crean, tres años más tarde, el centro MAS, se identifican con el siguiente fragmento de Johann Wolfgang von Goethe, uno de los escritores más importantes de la literatura europea del siglo XVIII y XIX:

Mientras uno no se compromete, hay vacilación, la posibilidad de echarse atrás y siempre ineficacia. En todos los actos de iniciativa (y creación) hay una verdad elemental cuya ignorancia mata incontables ideas y planes espléndidos: en el momento en que uno se compromete categóricamente, interviene la Providencia. Ocurren todo tipo de cosas útiles que de otro modo jamás hubieran sucedido. De la decisión mana un torrente de acontecimientos que hacen surgir en favor de uno todo tipo de sucesos y encuentros y asistencia material imprevistos, que ningún hombre ni mujer habría soñado con encontrarse en el camino. Sea lo que sea que puedas hacer o soñar, comiéndalo. La osadía posee genialidad, poder y magia. Comiéndalo ahora. (Asociación Nidia, 2013)

7.1.1. En lucha por la educación de sus hijos/as

“Luchadoras” es una de las palabras que podría definir a las fundadoras de la escuela MAS, Mélanie y Laetitia, actuales directora y administradora respectivamente. Es importante conocer su recorrido e historia de vida para entender la creación de la escuela y su sentido.

A estas directoras las une sus excelentes resultados académicos en la infancia, el no haber realizado estudios universitarios de educación, la mirada crítica, el inconformismo, la maternidad consciente y la lucha por una educación diferente para sus hijos/as. Sin embargo, sus caminos transcurren por lugares diferentes.

Laetitia nace y vive en Francia hasta finalizar sus estudios superiores. Es una de esas niñas adelantadas a su edad, responsable, inteligente y con excelentes resultados académicos. Tanto es así que nos afirma “llegué a pensar que el rendimiento intelectual lo era todo. Pensaba que no dormir, el estrés y todo aquello derivado de exigirse lo máximo era lo normal. Así lo recibía de manera externa e interna” (M, C1, p. 1).

Sin embargo, pasados los veinte años de edad y habiendo recibido varios títulos universitarios, se encuentra con el “cuerpo machacado” y empieza a profundizar sobre qué tipo de vida quiere. En esa etapa viaja a Grecia y después a España donde tiene su primer hijo. Se centra en su crianza, despertando todas sus inquietudes como madre. Participa en grupos de crianza y lee libros y acude a charlas que le permiten profundizar sobre la educación alternativa. Todo ello le supone interpretar toda su infancia y replantearse todos sus esquemas de crianza y de vida. Esto le lleva a pensar que, en caso de que a ella le sucediera algo, le gustaría que, en su ausencia, su marido e hijos tuvieran una comunidad que compartiera su mirada y valores. Es en este momento, donde plantea a una amiga la creación de una escuela, pero ésta ya tiene planes para mudarse a otro municipio y acudir a Alavida (escuela situada lejos del centro de Madrid, en la sierra Oeste, y de la que hablamos en el capítulo 9).

Laetitia comenta esta inquietud a la pediatra de su hijo, la cual se diferencia de la mayoría de los/as profesionales de la salud por comprender y apoyar la crianza respetuosa. Ésta le explica que le había llegado información de un nuevo proyecto educativo y le da el contacto de Mélani, lo que será el inicio de un camino conjunto.

Mélani se cría en Madrid, acude a una escuela convencional aunque innovadora, obtiene buenos resultados académicos lo que le permite estudiar en la Facultad de Veterinaria. Ejerce en una clínica durante diez años pero, aunque se reconoce amante de los animales y de la medicina, no se siente reconocida ni valorada. Su agotamiento por las condiciones laborales que vive y el despertar de su maternidad, hace que decida dejar su trabajo y cuidar a su hija por lo menos durante los tres primeros años.

El encuentro con la maternidad fue una revolución. Fue una vuelta de tuerca más en ese autoconocimiento. Empiezas hablar del parto respetado, entonces piensas que al bebé también hay que respetarlo y por lógica llegas a la educación y a la relación en el mundo. Es una actitud vital. (M, C2, p. 2)

Mélani, desde su embarazo tiene claro que quiere estar con su hija hasta los tres años. Además, el intento por llevarla a una escuela infantil tradicional (llamadas comúnmente guarderías) fracasa. No podía dejar a su hija en lugares donde la explican que “la niña iba a llorar dos días y luego se le iba a pasar, que el periodo de adaptación es una tontería”, y donde en muchas “dejas a tu hijo dentro y no puedes pasar” e incluso “no te dejan ni entrar a conocer los espacios” (M, C2, p. 2).

Esto le hace decidir que cuando cumpla tres años no va a llevar a su hija a un lugar así. Sin embargo, no hay muchas opciones, “están muy lejos o eran muy caras” (M, C2, p. 3). A través de La Liga de la Leche, Organización No Gubernamental (ONG) internacional y sin ánimo de lucro que ofrece información

y apoyo a las madres que desean amamantar a sus hijos/as, surge un grupo de madres que, además de la lactancia, quiere hablar de más cosas. Esto hace tejer una red de lazos y contactos fundamentales para que nazca un proyecto educativo alternativo.

Mélani, junto a otra madre, comienzan a diseñar el proyecto educativo, con una idea muy sencilla “alquilar un local, contratar un educador y que cuide a nuestros niños ahí”. Lo ven muy claro, pero señala “no sabíamos dónde nos estábamos metiendo” (M, C2, p. 3).

Lanzan el anuncio de la búsqueda de familias para el proyecto y aparece Laetitia, entre otras familias. Hasta que el proyecto Nidia se inicia transcurre casi un año dedicado a crear la asociación, entrevistar acompañantes, leer sobre pedagogías, visitar centros educativos, etcétera.

Finalmente, el proyecto Nidia se hace una realidad en agosto de 2011 en el barrio de Tetuán (Madrid), donde se sitúa hasta julio de 2014. En la presentación del proyecto de Nidia podemos leer:

Nidia es un espacio de encuentro para familias, donde compartir, aprender, crear, imaginar, crecer juntos, hacer amigos y construir bonitos recuerdos.

Nidia es un vocablo proveniente del latín que tiene como una de sus acepciones la del "ave, que volando, abandona el nido" (en idiomas como el gallego significa nítida, limpia, cristalina), nos gustó para nosotros.

Para los padres, ofrecemos espacios de reflexión, aprendizaje y crecimiento personal.

Para nuestros hijos, creemos en la no directividad y el juego libre como forma de promoción del desarrollo de las aptitudes intelectuales, emocionales y creativas de los niños y niñas; el adulto será un acompañante en todo este proceso fomentando la autonomía y la autoestima desde el amor y el respeto a sus necesidades de desarrollo.

Nuestras actividades están pensadas sobre todo para familias con niños de 3 a 6 años, pero padres y madres con hijos de cualquier edad son bienvenidos.

NIDIA está totalmente autofinanciada por las familias, no disponemos de subvenciones ni de capital y todo el dinero que se invierte en forma de cuotas revierte en el proyecto. Para nuestro funcionamiento, apostamos por la autogestión; se invita a todas las familias a la participación, mas allá de lo económico, también sostenemos el proyecto a nivel logístico y humano, aportando ideas y la colaboración que se pueda prestar. (Asociación Nidia, 2013)

Siguiendo los principios fundacionales, el proyecto Nidia está basado en dos objetivos fundamentales:

- Ofrecer un modelo educativo siguiendo la estela de las escuelas libres y/o activas, en las cuales el elemento central del método de aprendizaje es el propio niño/a, con sus intereses, capacidades y características individuales. Sus referentes son principalmente escuelas en la línea del trabajo realizado por Mauricio y Rebeca Wild en el Pesta (Wild y Wild, 1986); también tienen referentes europeos como las escuelas activas, las escuelas de Reggio Emilia (Malaguzzi, 2001) y las Bosque-escuelas (Bruchner, 2012; Louv, 2005); así como las escuelas Montessori (1909/2003, 1915/1939) y las escuelas Waldorf (Steiner, 1907/1991, 1924/2012).
- Responder a la necesidad de algunos padres y madres de participar intensamente en la educación de sus hijos e hijas. Además, las propias familias son quienes se ocupan, en la medida de sus posibilidades, de las tareas de mantenimiento cotidiano.

La experiencia con Nidia es todo un aprendizaje con momentos duros como los desacuerdos entre familias, la decisión de despedir a uno de los educadores por no compartir la misma línea (en palabras de la cofundadora (M, C2, p.2) “una de las decisiones más duras de mi vida”) y por las dificultades con la administración. En lo referente a las dificultades entre familias señala:

Las revoluciones de las familias son muy típicas en estos proyectos. ¿Quién es la autoridad? ¿Quién manda? ¿Y tú por qué mandas? Pues si tú no eres más que yo... pues anda mira esa... en fin, como muchos malos rollos que surgen ahí. (M, C2, p. 3)

Ante esa situación de desacuerdos, Mélani y Laetitia optan por dirigir el proyecto. El cambio de educador y la marcha de algunas familias facilitan que se establezca el proyecto, comenzando así una nueva etapa.

No obstante, el tema administrativo y legal es lo que conlleva más conflicto a lo largo de los tres años de Nidia. Los problemas con la administración son constantes, les cierran el centro, les inspeccionan, les obligan a obtener licencia, les siguen poniendo problemas de manera continua tras su obtención, les visita la policía, les intimidan y molestan... Sin embargo, pese a todos estos problemas las familias piensan que no están haciendo nada malo y deciden quedarse y defender el proyecto, “pero fue muy duro” (M, C2, p. 4).

7.1.2. De la asociación Nidia a la escuela MAS

Durante el tercer año de Nidia, comienzan a preparar MAS para abrirlo en septiembre del 2014, “lo conseguimos, no sé cómo lo hicimos” (M C2, p. 5). La creación es posible gracias al esfuerzo de todo un equipo de personas, entre ellas

dos de las actuales acompañantes en MAS y que ya lo eran en Nidia, y algunas familias.

Para las cofundadoras, una de las cosas más importantes, después de la experiencia de Nidia, era poder encuadrar el centro dentro de un marco legal que no les diera problemas. Para ello comienzan a hablar con embajadas la posibilidad de abrirlo como centro extranjero. Así es como finalmente lo homologan, como centro de Estados Unidos.

Para crear un colegio estadounidense en el extranjero necesitas la acreditación de uno de los organismos dedicados a ello. MAS se prepara para la evaluación de la calidad de sus servicios, solicitando entrar en proceso de acreditación en el Organismo estadounidense de Evaluación de Colegios Internacionales de Nueva Inglaterra CIE/NEASC (Commission on International Education PS-12/New England Association of Schools and Colleges).

Una vez obtenida la autorización de apertura, la Comunidad de Madrid lo autoriza como colegio extranjero. Hasta el 2015 la embajada ha estado respaldando la creación de centros extranjeros en las diferentes comunidades autónomas, pero desde hace unos meses lo han paralizado debido a la cantidad de centros que lo solicitan. “Nosotros hemos sido el primer colegio alternativo en hacerlo de esta manera, después ha venido la avalancha” (M, C2, p. 4).

Parece ser que la administración española, según opiniones extraídas de diferentes escuelas, ha hecho presión para frenar la creación de escuelas alternativas bajo la autorización de centros extranjeros. Otra vía de legalización utilizada tradicionalmente como la panameña (similar a la fórmula estadounidense, pero sin tener por medio el tema del inglés), parece que también se ha bloqueado intencionadamente por el aluvión de solicitudes para la creación de nuevos centros.

Así que hoy en día, con la brutal resistencia política, cultural y social que hay para el cambio educativo en España, la lucha a nivel administrativo forma parte, queramos o no, de nuestra vida como proyecto. (...) Yo no quiero consumir mi tiempo defendiendo esto, porque no. Yo quiero estar aquí haciendo pedagogía que es lo que me gusta y me interesa, y que me dejen en paz. No quiero esto, pero no hay más remedio que meterse. (M, C2, p. 5)

Por otro lado, la creación de MAS, a diferencia de Nidia que se constituye como asociación, se realiza como Sociedad Limitada con vocación de empresa social, estando establecido en sus estatutos que el 80% de los beneficios (si los hubiere) se reinvierten en el proyecto y que el fin principal de la sociedad no es el lucro sino su fin social de promoción de la pedagogía activa y otras líneas psicopedagógicas afines. Las dos socias de la empresa son las cofundadoras y velan por la sostenibilidad económica y logística del proyecto, definen la línea pedagógica y ostentan la máxima responsabilidad estratégica.

Después de hacer todo este esfuerzo de apertura y de trámites a nivel legal y administrativo, en septiembre no se apuntan tantos niños/as como se espera. Muchas de las familias que acuden a Nidia dejan el proyecto por diferentes motivos. Unas lo justifican por la cantidad de dinero (aunque se les indica que pueden pagar lo mismo que en Nidia), otras por tema organizativo y otras porque pensaban que ya con seis años de edad, sus hijos/as debían ir a una escuela convencional a recibir una educación más tradicional.

Así, el curso 2014-2015 comienza con 14 niños/as, “parecía imposible, pero lo íbamos a hacer (...). Nosotras somos contra viento y marea” (M, C2, p. 5). En los meses posteriores, entran mes a mes hasta 12 niños/as más, alcanzando la cifra de 26 menores en 2014.

Este crecimiento paulatino permite ofrecer una atención muy profunda a los procesos que vive cada nueva familia. Cada estudiante que se incorpora encuentra un espacio seguro donde rutinas y normas ya están en marcha, pero con la capacidad de adaptación que necesite.

El primer año es duro por la cantidad de alumnado nuevo que hay en el centro, pero a su vez no son suficientes para la sostenibilidad económica por lo que Mélanie tuvo que llevar la cocina y Laetitia todo el trabajo administrativo y organizativo. El tema económico “siempre está justito” (M, C2, p. 5). La falta de dinero unido a la preocupación de cobrar a las familias lo menos posible y mantener una ratio baja, lo hace todo muy complicado.

MAS, al igual que Nidia, está en buena parte autofinanciada por las familias, y pone todo su esfuerzo en poner cuotas asequibles. En este sentido, la sostenibilidad económica del proyecto reposa en la necesaria participación activa de las familias en diversos trabajos en el marco de comisiones o grupos de trabajo cuyo cometido es colaborar en el mantenimiento del centro, la adquisición o fabricación de materiales pedagógicos, la organización de eventos para recaudar fondos, la gestión de actividades extraescolares, etcétera.

Cada familia hace un gran esfuerzo económico para poder llevar a sus hijos/as a una escuela de este tipo. Estamos hablando de 590 euros al mes (precio similar de todas las escuelas que abordamos), 400 euros por un segundo hijo/a y descuentos para familias que lo necesitan.

Para mí la educación que se paga no tiene sentido. Y mira donde está mi hija... pero claro ella iba llorando a su cole anterior. Es un tema muy complicado. Pero yo también creo que no hago daño a nadie llevándole a MAS, si no me lo pensaría mucho. Pero para mí no es suficiente, hace falta que sea de todos. Que puedan ir todos y mucho más los que menos recursos y mas necesidad tienen... ¡Qué desastre! ¡Que incongruencia! (M, F1, p. 2)

El segundo año, ya con treinta niños/as y seis acompañantes (tres en Infantil y tres en Primaria), se alcanza una mayor sostenibilidad estabiliza y se generan los mecanismos para trabajar como una comunidad. No obstante, es un año duro debido a las dificultades de adaptación de algunos estudiantes nuevos y a las necesidades educativas especiales que presentan. Esta situación conlleva un trabajo muy fuerte de reflexión profunda sobre cómo se debe trabajar y estructurar los espacios, para que el ambiente acoja bien a todos los niños y niñas. En el tercer año (curso 2016-2017) en número de alumnado continúa aumentando lo que demuestra que el proyecto está asentado.

En cuanto a Nidia, para que no se pierda la estructura que con tanto esfuerzo se construye, las cofundadoras apoyan a un pequeño proyecto emergente, Canción de Luna, ofreciendo a su promotora aprovechar dicha estructura. De esta manera, Canción de Luna se crea utilizando aspectos de Nidia como el local donde desarrolla la actividad durante los tres años previos a la apertura de MAS.

7.2. Un oasis educativo en un contexto urbano

Acostumbrados a tener que salir de la ciudad de Madrid para encontrar proyectos educativos alternativos, MAS se convierte en un referente al demostrar que se puede crear un ambiente ideal en un contexto urbano y tradicional.

En el momento en el que entras al centro, es necesario reducir el ritmo frenético de Madrid. Respirar, sentir, escucharse a uno mismo y observar son requisitos que te exige su ambiente. En este apartado describimos la escuela a través de su contexto, organización, horarios, plantilla y órganos de representación y de toma de decisiones organizados en dos epígrafes.

7.2.1. Un lugar sencillo para un proyecto complejo

Madrid Active School (MAS) es una escuela situada en el distrito de Moncloa-Aravaca, en el barrio de Ciudad Universitaria, en el noroeste de la ciudad de Madrid. Es un distrito con una gran superficie de zonas verdes como la Casa de Campo o la Dehesa de la Villa. En el barrio se ubican la mayor parte de las facultades y escuelas superiores de la Universidad Complutense de Madrid y de la Universidad Politécnica de Madrid, más de una treintena de colegios mayores e instalaciones deportivas y colonias de viviendas unifamiliares.

En el distrito de Moncloa-Aravaca, hay 30 escuelas infantiles (5 públicas y 25 privadas), 9 colegios públicos de educación Infantil y Primaria, 6 institutos de educación Secundaria, 19 colegios privados y 2 centros extranjeros aparte de Madrid Active School.

Siendo una escuela urbana, con las limitaciones que conlleva (falta de espacio, naturaleza alejada, problemas ambientales, familias de diferentes zonas...),

pretende minimizar algunos inconvenientes de la gran ciudad, y a la vez aprovechar las ventajas que ésta ofrece:

- La ubicación es de fácil acceso por transporte público y privado.
- Los horarios que proponen, 9:00-15:00, compatibilizan las necesidades infantiles con las necesidades laborales de las familias.
- La cercanía a zonas de campo como la Dehesa de la Villa, permite integrar semanalmente la visita a espacios naturales como lugar de aprendizaje y como parte de la formación vivencial de los niños y niñas.
- La urbe permite ser una “escuela próxima”, donde las familias y los niños/as pueden acudir fuera del horario escolar para realizar trabajos de apoyo, organización, etcétera.
- La accesibilidad a recursos facilita llevar a personas para que compartan sus conocimientos, o bien acudir a otros lugares de la ciudad para realizar experiencias “en vivo” (exposiciones, visitas...).
- El alto nivel de inmigración nacional e internacional que caracteriza a Madrid es fuente de riqueza y diversidad y la escuela se ve beneficiada de ello.

MAS, como la mayoría de las escuelas alternativas, tiene una organización espacial muy singular, debido a que deben adaptarse al lugar que alquilan, normalmente no concebidos para ser escuelas. Este es el caso de MAS, que ha sabido transformar una vivienda en escuela. Se trata de un chalet independiente, con dos plantas (más una intermedia), sótano y jardín. Todo el espacio se encuentra bajo normativa de seguridad y accesibilidad (rampa para personas con minusvalía, baño adaptado...), algo que no todas las escuelas alternativas cumplen por su situación legal. El reto se encuentra en cómo utilizar el espacio para darle el máximo rendimiento y crear un ambiente preparado para que se desarrolle una pedagogía activa y respetuosa. MAS queda dividido de la siguiente manera:

- Planta baja: Tres habitaciones para educación Infantil y un baño para esta etapa. Además de la cocina y cuarto de limpieza.
- Planta intermedia: Sala de movimiento y baños para profesionales.
- Planta primera: Despacho, dos salas y baño para educación Primaria.
- Zona exterior: Arenero, columpios, zona de juegos...
- Sótano: Almacén.

La jornada se inicia en MAS con la llegada de las acompañantes a las 8:30 de la mañana. Comienzan a preparar materiales y espacios y tienen sus pequeñas conversaciones. A las 9.00 empiezan a llegar los niños y niñas del primer turno, momento en el que también llega una de las cofundadoras con su hija. Hasta las

10.10 que llegan el resto de niños/as, la cofundadora aborda temas de organización y gestión para después poder estar como acompañante.

A las 10:10 llegan todos los niños y niñas, comenzando la dinámica que a continuación explicamos y que es diferente para la etapa de Infantil y para la de Primaria. Además, se debe tener en cuenta que la organización cambia según sucesos o necesidades y que las actividades no son de obligatoria asistencia como en las escuelas tradicionales.

En la etapa de Infantil se organiza de la siguiente manera (los viernes cambia la dinámica pues se acude a la Dehesa de la Villa, Huerto Cantarranas u otro destino):

9:00-9:30. Llegada.

10:10. Segundo turno de llegada. Juego espontáneo o Sala de expresión.

11:00. Almuerzo. Juego espontáneo o Jardín.

12:00. Propuesta de inglés.

12:59. Cuento.

13:10. Comida (algunos niños/as se marchan y comen en su casa). Juego espontáneo.

14:40. Actividad musical.

15:00. Salida.

15:00-16:00. Posibilidad de horario ampliado.

En la etapa de Primaria se organiza de la siguiente manera (también los viernes cambia la dinámica pues se acude a la Dehesa de la Villa, Huerto Cantarranas u otro destino):

9:00-9:30. Llegada.

9:00-10:25. Juego/actividad individual.

10:10. Segundo turno de llegada.

10:25. English activity. Los martes es la asamblea.

10:45. Almuerzo.

11:00. Actividad espontánea, sala de expresión o Jardín.

12:00. Otras actividades (p.ej. lunes y miércoles son Juego de lengua).

13:15. Comida y actividad espontánea o jardín.

14:30-15:00. Cuento y Despedida.

15:00-16:00. Posibilidad de horario ampliado.

Las acompañantes no descansan hasta la hora de comer (a las 14.00 horas). Tienen 10 minutos cada uno para descansar. Una vez que todos han descansado la cofundadora come y mira temas organizativos. A las 15.10 horas el alumnado se marcha. Salen de la escuela uno a uno y las acompañantes intercambian

información con las familias. Además de las conversaciones que puedan tener semanales por teléfono u otra vía y las tutorías trimestrales, el intercambio diario es muy valorado por toda la comunidad educativa.

En relación a la organización del tiempo y de las actividades, es interesante resaltar la existencia del “grupo de niños/as de arriba-abajo”. Con este nombre se autodenominan aquellos niños/as que comienzan su primer año en Primaria y que pueden bajar a Infantil a la zona de juego simbólico y de construcciones. También es muy interesante la adaptación que se realiza los últimos meses del curso, incorporando al alumnado de Infantil a algunas sesiones concretas en Primaria.

7.2.2. Un proyecto de comunidad

MAS recoge en sus principios fundacionales que se plantea como un proyecto para familias: enfoque global para crecer en familia, trabajo conjunto acompañantes/familia, tiempo para la adaptación y separación (presencia adulta regulada), lugar de transición entre hogar y sociedad (MAS, 2016b). Se busca crear una comunidad alrededor del momento vital compartido de la educación, derribando vínculos familiares aislados tan habituales en lugares urbanos.

La comunidad educativa se asienta sobre la relación continuada y fluida entre los distintos sectores: alumnado, equipo pedagógico, familias y dirección. Entre sus órganos de toma de decisiones se encuentran: la Directora Gerente, el Consejo Escolar, el Consejo Social, el Equipo Pedagógico y la asamblea semanal en Primaria y preasamblea en Infantil. La gestión financiera, laboral y jurídica está externalizada, a cargo de una asesoría. A continuación vamos a explicar cada uno de estos órganos.

La Directora Gerente es responsable de las decisiones operativas y planifica, evalúa y coordina a todos los miembros del proyecto. Las cofundadoras son quienes forman el equipo directivo, aunque una se encargue más de la dirección y de la organización pedagógica y la otra, como administradora representante de la propiedad, gestiona temas legales, contratos, convenios, seguridad, etcétera. Esta última función no existe en los centros educativos estatales o públicos pues es llevada a cabo por la administración. Ambas cofundadoras son muy diferentes, pero se complementan muy bien.

Hay algo que es difícil de encajar para muchas personas y es que no somos ni estructura horizontal ni vertical. Nosotras tomamos muchas decisiones, pero sabiendo que tenemos autonomía, nos consultamos como recurso. De la misma forma las acompañantes también tienen su autonomía pero también nos preguntan. Los canales son bidireccionales siempre. (M, C2, p. 4)

Una acompañante señala que se siente “muy cuidada por las jefas” e indica “que la parte de dirección es muy importante, son las personas que pueden hacer que el

centro sea de una forma o de otra y que los niños/as sean tratados de una o de otra manera” (M, A1, p. 6).

El Consejo Escolar está constituido por representantes de los distintos sectores del centro, representantes de familias, de alumnado, del equipo pedagógico y por la dirección. Es el órgano de gobierno colegiado y sus miembros velan por la buena comunicación y coordinación entre toda la comunidad. Actualmente está formado por cinco personas y se reúnen de forma trimestral, aunque la temporalización no siempre se consigue cumplir.

El Consejo Social lo forman personas externas a la comunidad educativa que pueden hacer aportaciones desde una perspectiva distinta. Se reúnen de manera anual y actualmente está formado por una terapeuta, una profesora de un centro educativo, un profesor de universidad y un profesor de un centro extranjero.

El Equipo Pedagógico está formado por las acompañantes. Tanto las cofundadoras como las familias valoran mucho a las profesionales del centro. Tienen amplia experiencia en su campo y una calidad humana sobresaliente. Actualmente la mitad de las acompañantes tienen formación superior universitaria en Magisterio, la otra mitad vienen de otros estudios, aunque se han formado posteriormente en educación alternativa. No obstante, de una manera o de otra, todas y cada una de los/as profesionales, tienen un alto nivel de conocimientos sobre educación, se forman de manera continua y han viajado por diferentes escuelas. Dos de las profesionales son bilingües inglés-español.

Todas las acompañantes son personas muy comprometidas con su trabajo y preocupadas por dar lo mejor. Tanto es así que las cofundadoras señalan que debido a su nivel de exigencia, se han dado cuenta de que “los cuidadores no nos cuidamos” (M, C2, p. 4). Por ello se han obligado a tomar tiempos de descanso, de autocuidado y meditación.

La Dirección, el Consejo Escolar y el Equipo Pedagógico trabajan conjuntamente para llevar a cabo el proyecto educativo conforme con la filosofía del centro. Asimismo, la Dirección del centro asegura una coordinación pedagógica y propone estructuras de diálogo con el Equipo Pedagógico. Éste, a su vez, transmite la voz de los niños y niñas, que se reúnen en la asamblea semanal en Primaria y preasamblea en Infantil para expresar sus necesidades de aprendizaje. Por otro lado, el centro convoca la asamblea de familias con regularidad para escuchar su voz y coordinar su colaboración.

Los lunes por la tarde es el día utilizado por la Dirección del centro y por el equipo pedagógico para coordinarse. Tras esta reunión se realizan otras reuniones independientes por etapas donde se coordinan y hablan aspectos significativos de los niños y niñas. A las 19.00 finalizan estas coordinaciones.

En escuelas de este tipo el equipo es fundamental y en MAS se le ve muy unido, homogéneo en su forma de trabajar y coordinado. Sobre el equipo, una de las cofundadoras nos indica:

Es algo que va más allá, pues la razón por la que estamos aquí no es por dinero, ni es porque sea fácil o cómodo. Hay mucho de vocación y de creer en ello, y es un compromiso desde otro lado, desde lo que nos mueve a los que estamos aquí a nivel vital. Es hacer un trabajo que te sale de dentro. (M, C2, p. 6)

Este proyecto requiere la implicación de las familias en la educación integral de sus hijos/as. Es parte de un proceso de crecimiento personal de la familia y de la comunidad educativa. Sin embargo, la participación de las familias se considera fundamental en algunos ámbitos, pero no en todos.

Ha sido encontrar el equilibrio entre que las familias estén y participen (que es vital), pero que a su vez admitan que hay alguien que toma las decisiones. Es importante que se sientan escuchadas, reconocer su trabajo y ser con ellas todo lo transparente posible. (M, C2, p. 6)

Para ello, se crean estructuras participativas y la relación entre las familias y el centro se produce en varios planos, en términos de intercambio, de conocimiento mutuo y de trabajo coordinado en la educación de sus hijos/as. El centro redacta y revisa anualmente el Programa de Participación de las Familias (MAS, 2016c). Este Programa recoge las formas de implicación:

- Tareas colectivas: Las familias del centro asumen el mantenimiento y la limpieza por turnos preestablecidos.
- Asamblea de padres: Las familias se reúnen en asamblea para elaborar el calendario de actividades pedagógicas extraescolares, así como para organizar distintas tareas en comisiones.
- Participación en Comisiones: Cada miembro de la familia (padre/madre) se compromete a apuntarse al menos a una comisión de trabajo, y dedicar a ésta no menos de 1 hora semanal por familia. Las comisiones existentes son las siguientes:
 - Materiales: confección, búsqueda o compra de materiales pedagógicos a petición del equipo pedagógico y bajo su supervisión.
 - Mantenimiento y limpieza: tareas de reparación, bricolaje y mejora de las instalaciones. Incluye compra de los materiales necesarios.
 - Eventos: organización de cursos, charlas, talleres y otros eventos que sirvan para traer al centro expertos en materias pedagógicas que compartan con la comunidad educativa sus conocimientos, difundir nuestra línea pedagógica abriendo la participación en dichos eventos a personas ajenas al centro que lo soliciten y recaudar fondos para el centro.

- Comunicación y difusión: mantenimiento de la página web y otras vías de difusión.
- Participación en Consejo Escolar: La asamblea elige un/a representante por cada diez familias para participar en este órgano.
- Escuela de Familia: Reuniones pedagógicas con el equipo pedagógico (periodicidad aproximada cada 6 semanas). Charlas, cursos de formación y talleres organizados principalmente desde la asamblea de familias.
- Visitas al espacio: Se consideran tres tipos:
 - a) Visitas del periodo de adaptación.
 - b) Visitas de observación al espacio para acompañar a su hijo/a y conectar con la vivencia de la pedagogía activa.
 - c) Visitas de contribución al espacio, a título de expertos en alguna materia o bien para organizar algún taller o encuentro vivencial.
- Tutorías: Al menos trimestrales, pudiendo ser más a petición de ambas partes. No obstante, hay relación diaria con las familias cuando llegan los niños/as y se marchan, y durante la semana se dan pequeñas conversaciones.

A petición de las familias, el centro facilita la creación de espacios de trabajo para padres y madres. También como medida de promoción de la lengua inglesa entre las familias hispanófonas realizan propuestas en las que pueden participar. Por otro lado, existe una biblioteca para padres y madres, en la que se cuenta con libros relacionados con la crianza y la educación.

Para todo esto, cuando entran en MAS, todas las familias firman un compromiso de participación, donde se establece lo que se ofrece y se pide y se especifican temas de incorporación y pagos.

Somos una comunidad en la que se comparten valores educativos, donde se busca el apoyo mutuo desde el respeto y la solidaridad. Nuestra forma de entender la educación es una propuesta a la sociedad. Esperamos que quien se comprometa con el proyecto lo haga desde la confianza en el equipo pedagógico y de gestión, y desde la aceptación hacia todos los miembros de la comunidad educativa tal y como son. (MAS, 2016c, p. 1)

En este compromiso se les pide a las familias la implicación en la línea pedagógica y filosófica del proyecto, apuntarse a un grupo de trabajo y responder a las convocatorias extraordinarias que puedan hacerse para actividades importantes para el proyecto. Además, cada familia entra en los turnos de limpieza y lavandería y se responsabiliza de cumplir los horarios de entrada y salida y de responder a las peticiones de las/os acompañantes en cuanto a necesidades materiales y de tutorías.

A su vez, en este documento el centro ofrece la plaza garantizada para el curso completo, la adaptación respetada y apoyada por el equipo pedagógico, la atención individualizada para cada familia, el apoyo desde la aceptación y la escucha, información sobre temas de crianza y educación (a través de la biblioteca para familias y de las reuniones pedagógicas) y la posibilidad de asistir a actividades y formaciones.

En la página web del centro educativo existe un apartado privado para familias con los turnos de lavandería y limpieza, así como documentos útiles diversos (calendario escolar, horarios, manual de familias, instrucciones para tupperes, etcétera).

No hay Asociación de Madres y Padres de Alumnado (AMPA) como organismo independiente al centro. En palabras de la directora y cofundadora “No lo hay porque aquí todo está muy mezclado” (M, C2, p. 3). Por ejemplo, ambas directoras, son madres que llevan a sus hijos/as a MAS, al igual que dos de las acompañantes.

En general la participación es un éxito, aunque nos señala la cofundadora que sucede, como en todas las estructuras colectivas “que unos hacen mucho y otros menos” (M, C2, p. 3). Toda la comunidad educativa muestra la importancia de la participación de las familias, aunque algunas comentan que les gustaría que hubiera más grupo o que no estuviera siempre lo económico como tema principal. Por otro lado, como en toda escuela alternativa se observa un nivel social, académico y/o cultural alto entre las familias. Una madre indica que “con las familias que tienen muchos de los niños (potentes a nivel de recursos), es muy posible que tengan más facilidad de éxito en la vida. Esto no es la realidad en otras escuelas” (M, F2, p. 2).

Las familias que se acercan suelen tener un perfil similar, aunque dentro de esta similitud hay muchos matices que es importante diferenciar. Por ello, la forma de acceder a esta escuela es muy cuidada, buscando conocer esos matices para que todas las familias estén en la misma línea. Este es el motivo que obliga a invertir mucho tiempo y esfuerzo en el proceso de admisión. En primer lugar, a las familias interesadas, se les envía un documento con información del centro y una ficha de candidatura. Después de recibir la candidatura se hace una primera entrevista con una de las cofundadoras. Si se considera que la familia puede ir en la misma línea que el proyecto, se la invita a que vaya a observar un día en la escuela. Tras la jornada de observación tienen una reunión con las acompañantes para resolver dudas pedagógicas.

“Este procedimiento es un camino de dos direcciones, pues ambas partes nos conocemos” (M, C2, p. 5). Tras este proceso, si las cofundadoras están de acuerdo y la familia nueva también, comenzarían. “Lo que se busca es estar seguros de quién entra en el cole, y que ellos también estén seguros de dónde se están metiendo” (M, C2, p. 5).

7.3. Una pedagogía activa, no directiva y respetuosa

Las cofundadoras señalan que hacen pedagogía activa no directiva. Añade que “quizá podíamos añadir en la definición *internacional* entendido desde un punto de vista de una escuela intercultural” (M, C1, p. 6).

Se busca formar a seres libres y globales para que sean capaces de aceptar la diversidad, reconociendo la identidad propia y del otro/a. Sin embargo, “el término escuela libre es menos definitorio, más coloquial. Además, es un término que en muchos proyectos se malinterpreta” (M, C2, p. 7). En MAS unos de los pilares claves es la educación respetuosa, es su característica más notable y está relacionada con la no directividad que los define.

Los principios fundacionales (MAS, 2016b) señalan que esta escuela ofrece un modelo educativo que apuesta por:

- Una escuela basada en la pedagogía activa no directiva y en el acompañamiento respetuoso a los diversos procesos individuales.
- Una pequeña escuela urbana de ambiente familiar que funciona gracias a la participación de toda la comunidad educativa.
- Una escuela para la paz y la tolerancia que forme ciudadanos/as globales.

A continuación abordamos su propuesta pedagógica a través de los objetivos y expectativas y de su perspectiva de un modelo para el pleno desarrollo del ser humano.

7.3.1. Objetivos y expectativas

“Te podría decir que no tengo ninguna expectativa, pero es mentira” (M, C1, p. 7). A esta cofundadora, le gustaría que los niños y niñas de MAS supiesen quiénes son, y detectaran qué viene desde fuera y cómo, desde el yo, pueden hacer o no hacer, para vivir esa realidad. En relación a las expectativas, una madre realiza la siguiente afirmación:

No quiero que la formen, solo quiero que no me la deformen. Quiero que sea ella, como es, durante el mayor tiempo posible sin ningún tipo de contaminación externa. Hay gente que me dice que no puedes proteger a tu hija toda la vida. Claro, hay gente que lo puede ver así, que les estás metiendo en una burbuja, pero yo lo veo como todo lo contrario, realmente van a ser más fuertes después para enfrentarse a cualquier cosa. (M, F2, p. 3)

La mayoría de los miembros de la comunidad, señalan como expectativa que el alumnado tenga autonomía y actitud crítica. “Yo espero que el alumnado de esta

escuela salga del centro con capacidad crítica, con una actitud respetuosa hacia el prójimo y que se conozcan bien así mismos” (M, C2, p. 2). “Creo que lo que yo busco es cómo ayudarles a que tenga la autonomía y la responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje” (M, C1, p. 1).

También varias personas del proyecto hacen mención al desarrollo de la capacidad de crear y llevar a cabo iniciativas, algunas relacionándolas con el ámbito laboral y otras con el cambio social:

Me gustaría que esta escuela obtuviera una gran confianza en sí misma para poder ser un agente de cambio. El saber que tú puedes contribuir a hacer algo y que tienes el coraje para llevarlo a cabo. La capacidad de poner en acción algo en lo que tú creas. (M, F2, p. 2)

En los principios fundacionales (MAS, 2016b) se recoge la finalidad de su proyecto de innovación pedagógica, teniendo como finalidad lograr los siguientes aspectos:

- El desarrollo integral de las capacidades y destrezas físicas, intelectuales, sociales, creativas, personales y emocionales de cada niño/a, en un contexto multilingüe, internacional y multicultural.
- El desarrollo de la autoestima como motor indispensable del aprendizaje en el alumnado.
- El desarrollo de la capacidad crítica, el pensamiento propio, libre e independiente.
- El desarrollo de la autonomía en el alumnado, que sienta las bases del aprendizaje para toda la vida, así como la responsabilidad hacia uno/a mismo/a y hacia sus propias acciones.
- El respeto al otro/a y a la diversidad (diversidad física, funcional, lingüísticocultural, social, afectivo-sexual, así como a las distintas creencias).
- El desarrollo de la capacidad de convivencia, trabajo cooperativo, diálogo y entendimiento con el/la otro/a; en definitiva, llevar a la práctica una experiencia de cooperación y entendimiento entre las partes de la comunidad educativa en general y entre el alumnado en particular.
- El respeto al medio ambiente.
- La fuerza para actuar en el mundo y provocar cambios en la sociedad.

Para conseguir estos logros MAS utiliza las siguientes acciones y estrategias:

- Un modelo de escuela en aulas unitarias con grupos de edades mixtas (de tres a seis años y de seis a doce años).

- Un currículo centrado en el alumnado, que es quien guía su propio proceso de aprendizaje, entendiendo que cada niño/a es único/a y atendiendo a sus necesidades auténticas de aprendizaje, a su ritmo y a sus procesos de vida.
- La pedagogía no directiva, que debe entenderse como la metodología que facilita el aprendizaje autodirigido del niño o de la niña, ligada a un acompañamiento respetuoso, que no enjuicie al alumnado ni a su modo o ritmo de aprendizaje, que no caiga en estereotipos o etiquetas y que respete su dignidad. En este marco, se contempla el juego espontáneo como una de las herramientas vitales y fundamentales para el aprendizaje, la expresión del ser y su desarrollo personal.
- La pedagogía activa, en la que el alumnado realiza su propio aprendizaje a partir de materiales vivenciales y experiencias de aprendizaje ricas que le permiten el desarrollo del pensamiento heurístico, la resolución de problemas, la búsqueda de estrategias múltiples de aprendizaje de diversa naturaleza, manteniéndole conectado con su creatividad, inventiva y alta capacidad de pensamiento divergente.
- La pedagogía por proyectos (basados principalmente en los intereses del alumnado) en las etapas educativas en que este tipo de metodología pueda desarrollarse.
- La educación personalizada mediante un sistema de seguimiento y tutorización del niño o de la niña, un apoyo afectivo continuado, un acompañamiento emocional que le permita sentirse libre y seguro para desarrollar todas sus capacidades, así como una relación regular con las familias para dar apoyo al proceso de crecimiento de su hijo/a.
- El trabajo conjunto con las familias en beneficio de los niños y niñas.
- La educación creativa basada en la expresión y la comunicación del individuo.
- El aprendizaje en contacto con el mundo, en la línea del aprendizaje de puertas afuera y, en concreto, en contacto con la naturaleza y el aire libre, como principio necesario para un equilibrado desarrollo de nuestro cuerpo y mente (pedagogía verde).
- La implicación del alumnado en la toma de decisiones que le afecta directamente: normas de convivencia, temáticas de trabajos de grupo..., y que tienen una vía de canalización que es la asamblea.
- El trabajo colectivo de la comunidad educativa y su compromiso con la mejora de la calidad.
- La evaluación cualitativa de las experiencias y de los progresos del alumnado.

- La educación de carácter bilingüe, internacional e intercultural, como base para el conocimiento de la diversidad humana y de la propia identidad lingüística, social y cultural.

Respecto a esto último, como colegio bilingüe deben enseñar inglés. “Es una gran contradicción en estas escuelas, pues estamos siguiendo las necesidades verdaderas y el inglés no lo es” (M, A3, p. 2). No obstante, nos señala esta misma acompañante que quizá sí es una necesidad en el mundo.

Para ello se intenta que en el aula esté muy presente el inglés, hablar entre las acompañantes en esta lengua y realizar actividades donde el inglés se enseñe de manera implícita. De esta manera se busca que se vea como algo natural. No obstante, encuentran dificultades con muchos niños y niñas provenientes de la escuela tradicional que muestran un bloqueo por experiencias negativas con este segundo idioma.

Todas las actividades programadas, incluida el inglés, son voluntarias, por tanto los niños y niñas, tanto en Infantil como en Primaria, deciden si asisten. No obstante, hay actividades en Primaria a las que el alumnado debe asistir una vez completado su proceso de transición (es decir, una vez que se considera que son lo bastante maduros/as para adquirir este compromiso). Estas son: la asamblea, dos actividades de inglés a la semana, más los grupos de trabajo de inglés y el grupo de trabajo de lengua.

Para hacer el seguimiento del alumnado se utilizan registros que se completan durante la jornada o al finalizar ésta. Existen registros diarios en los que anotan la asistencia del alumnado a las estructuras, los registros de materiales o de experiencias de aprendizaje, registros semanales emocionales y registros a nivel de tutorías con familias. También se realizan informes trimestrales en los que se valoran las competencias o áreas del currículo (también se evalúan los ítems que exige el ministerio). A final de curso se entrega un dossier con información a cada familia.

En la etapa de Infantil el método de recogida de información se ha ido cambiando por falta de espacio y tiempo. Señalan que es difícil pues no se trata de poner cosas simples como por ejemplo “ha cogido el boli rojo”, se trata de hacer un análisis e interpretación como por ejemplo “esta situación le ha tensionado y esto ha hecho que...” (M, A1, p. 2). Esto ha supuesto que hayan pasado por varios tipos de registro como un documento con el nombre de los/as niños/as donde libremente se iba apuntando lo que sucedía u otro con los materiales Montessori que utilizaban. Actualmente están utilizando un cuaderno en cada espacio con una división en cuatro informaciones: relaciones entre alumnado, con los materiales, con los adultos, con el mundo emocional.

En MAS programan teniendo en cuenta las competencias y algunas fechas o actividades para abordar de manera trimestral, pero es el día a día lo que marca realmente las actividades y contenidos. Un ejemplo de esto, nos lo expresa una

acompañante con un ejemplo: “Ahora hay muchos niños interesados en Egipto, pues mañana voy a proponer en la asamblea un taller de jeroglíficos para quien quiera profundizar” (M, A2, p. 3). Por ello a primera hora, antes de que llegue el alumnado, preparan el espacio, materiales y hablan de las estructuras que va a haber ese día.

Tras esa hora de trabajo de organización, es interesante resaltar la actividad individual que se realiza en Primaria con la llegada de los niños y niñas (de 9.00 a 10.20 horas). Ésta se propuso para permitirles conectar con lo que les interesa incluso con el aburrimiento y con el no saber lo que les interesa. Se realiza un acompañamiento individual o tutorización utilizando en algunos casos herramientas como agendas o consignas. “Esta parte es obligatoria. Era muy difícil que regularan su actividad en función de sus intereses porque se apegaban mucho a lo social” (M, A4, p. 8).

Para finalizar el epígrafe y retomando las expectativas de la comunidad educativa, una de las confundadoras nos indica: “Yo espero que en diez años esto siga aquí y que esté mucho más estable y con mucha más madurez y experiencia, y que podamos ser un referente para otros lugares” (M, C2, p. 3). No obstante, señalan que quieren que la escuela se mantenga “pequeña y manejable”. Sobre la creación de la etapa de Secundaria, señalan que es pronto para decidirlo y que dependerá de muchas cosas.

MAS es y quiere ser una pequeña escuela urbana, un centro educativo de ambiente familiar basado en la calidez humana, pero a la vez busca también tener una importante repercusión. Aspira a ser un referente como centro de formación en pedagogías respetuosas y en temas transversales de crianza, educación y desarrollo personal, a través de los cursos y actividades que se realizan.

7.3.2. Un proyecto para un pleno desarrollo del ser humano

Como hemos visto, la propuesta pedagógica de MAS es un modelo basado en el acompañamiento respetuoso de los niños y las niñas, en la educación activa no directiva, en un contexto internacional e intercultural y en la educación para la libertad. Se trata, por tanto, de una escuela que pone la prioridad, tal como señala en sus documentos, en el pleno desarrollo del ser humano. En esta misma línea, una de las confundadoras nos señala que ella con la creación de MAS busca una educación que dé a su hijo algo que ella no ha tenido en su infancia: una educación que vaya más allá de lo cognitivo, dándole la importancia a las emociones y al cuerpo, buscando un desarrollo pleno.

Esta propuesta es impulsada por una comunidad educativa donde el trabajo colectivo y la coeducación entre familias y acompañantes son vitales. Se recoge una concepción de educación conectada entre el centro educativo y el hogar, donde todas las partes deben respetarse, coordinarse y dialogar con el fin de llevar a cabo un acompañamiento respetuoso de los niños y las niñas en un

ambiente preparado para su desarrollo integral. Esto significa entender la escuela como una comunidad viva y participativa donde los distintos sectores tienen un papel fundamental y son escuchados. Además, MAS entiende la crianza y la maternidad/paternidad como un camino de desarrollo personal.

Se trata de una escuela que apoya la educación activa, la educación para la libertad y el desarrollo integral del ser humano (físico, cognitivo, emocional, moral, personal, social), todo ello bajo el respeto de las capacidades del alumnado en cada etapa de su desarrollo, creyendo en su capacidad para desarrollarse en un marco de libertad y de respeto a sus propios deseos y ritmos de aprendizaje.

En relación a esto, una acompañante señala que el punto fuerte de MAS reside en el “aspecto humanístico y holístico que se utiliza. Estas escuelas trabajan a la persona de manera global. Se ven las diferencias entre niños de escuela tradicional y estos. Aquí los niños se respetan y tienen muchas herramientas de autoescucha” (M, A4, p.5). Cualquier persona que visita MAS, reconoce que el punto que más se cuida de esta escuela es la comunicación y la escucha. En palabras de una acompañante: “Nos hacemos cirujanos de la comunicación y la escucha” (M, A5, p. 6).

Para ello es importante entender el deseo de aprender como un motor de desarrollo innato en el alumnado que será su guía (currículo creado por y para el alumnado). Esto es posible gracias a la observación y atención personalizada que realizan los adultos que los acompañan y a través de la propuesta de recursos que responda a las necesidades auténticas de aprendizaje que va mostrando cada estudiante.

Para una de las acompañantes, el punto más importante de la escuela MAS está muy por encima de lo que llama “las pedagogías súper innovadoras”:

Sería el acompañamiento emocional del niño/a. El tiempo y la energía en escuchar qué es lo que necesita y cómo darle las herramientas para que pueda conectar con lo que está necesitando (...). También sería importante la calidad humana de familias y acompañantes. Hay un trabajo de autocuidado y de ser auténticos/as con lo que sentimos (tristeza, alegría...) para poder acompañar de verdad, desde el ser. (M, A4. p. 6)

Su compromiso con la sostenibilidad económica y ambiental, su laicismo y su educación internacional e intercultural son herramientas que permiten desarrollar el respeto al otro, a otras culturas y a un mejor conocimiento de la propia identidad.

En referencia al tema ambiental, como se ha citado anteriormente hay salidas todos los viernes a la Dehesa de la Villa y al Huerto de Cantarranas. Este último es un proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente del Vicerrectorado de Evaluación de la Calidad de la Universidad Complutense de Madrid titulado

“HuertAula Comunitaria de Agroecología Cantarranas UCM 2010-2015: Construyendo conocimiento y comunidad para la transformación social”. La Huerta Comunitaria es un espacio de acción y socialización para aprender a producir alimentos respetuosos con el medioambiente, contribuir a la recuperación de la biodiversidad cultivando variedades locales y aumentar la fertilidad de la tierra urbana, a la vez que intercambiamos experiencias personales, trabajo colectivo y autogestionado y respeto por la diversidad.

El proyecto se encuentra dentro del bloque en el que se trabaja la educación ambiental, pues se utiliza el huerto como un elemento socializador que nos permite sumergirnos de forma práctica y teórica en multitud de ámbitos como la agroecología, la soberanía alimentaria, la inclusión social y la educación ambiental.

Sin embargo, ni el huerto ni la escuela están cerca de la mayoría de los hogares de las familias. Esto hace que crear comunidad y barrio alrededor de la escuela sea difícil.

MAS no es el colegio de mi barrio y eso me chirría mucho. Yo como docente me partiré el pecho por la pública, pero luego a mi hija no la puedo dejar allí. Yo no sacrifico a mis hijos/as por mis ideales. Y si no, desescolarizo a mis hijos/as. Yo soy muy antisistema. (M, F1, p. 3)

Esto no impide que el trabajo realizado cumpla el pleno desarrollo del ser humano como objetivo, solo quizá dificulta el cambio social y ambiental a nivel de barrio. Pero estas familias toman la decisión de no sacrificar a sus hijos/as y buscar una escuela que vaya en línea y sea coherente con su planteamiento de vida.

Para finalizar este capítulo de descripción de Madrid Active School (MAS), queremos subrayar la coherencia de todo el equipo pedagógico, así como subrayar la gran labor en relación a la comunicación y a la escucha respetuosa. Su contribución a la Justicia es muy interesante como veremos más detenidamente en el capítulo 10. A continuación abordamos el capítulo 8 que describe El Dragón, una escuela democrática.

CAPÍTULO 8. EL DRAGÓN, UNA ESCUELA DEMOCRÁTICA

La segunda escuela alternativa que describimos es El Dragón. Se trata de una escuela democrática, orgánica e internacional que alberga las etapas de Infantil, Primaria y está comenzando con la etapa de Secundaria. Se ha convertido en poco tiempo en un referente. La existencia de órganos democráticos como el *Judicial Committee* o el *Parliament*, la diversidad de alumnado, familias y profesorado, la flexibilidad en su forma de hacer, el gran número de salidas al entorno o la cantidad de estudiantes, son algunas de las diferencias en relación a otras escuelas alternativas.

Se trata además de una escuela que, sin perder la mirada en el presente, analiza y tiene en cuenta el futuro, plateándose el escenario que nos depara el siglo XXI (inteligencia artificial, tecnología de la comunicación y la información, el progreso de las máquinas...) para repensar sobre el tipo de profesional y persona que deben formar y así dar la mejor respuesta posible. El Dragón supera muchos de los miedos de otras escuelas alternativas como el uso de la tecnología (ordenadores, videojuegos, impresoras 3D...), la implantación de la educación Secundaria o la inclusión de alumnado con fuertes necesidades educativas especiales.

En este capítulo abordamos el nacimiento de El Dragón, como continuación de la escuela infantil LaLibélula, describimos sus espacios y filosofía y profundizamos en su modelo social y de aprendizaje que la hacen tan diferente.

8.1. El nacimiento de El Dragón

El Dragón, al igual que la mayoría de escuelas alternativas, nace de familias que, preocupadas por la educación que van a recibir sus hijos e hijas, deciden crear algo diferente. Y, al igual que pasó con el proyecto Nidia y su transformación en la escuela Madrid Active School, era cuestión de tiempo que la escuela infantil LaLibélula se convirtiera en El Dragón para poder dar continuidad a la etapa de Primaria.

Quizá el diferente recorrido de vida de las dos personas fundadoras, es una de las características que más influye en la identidad del centro. Es por ello, que comenzamos hablar sobre la diversidad de la escuela desde su fundación para luego analizar el paso de LaLibélula a la escuela El Dragón.

8.1.2. Diversidad desde la fundación

La diversidad de El Dragón es un planteamiento natural e inicial, pues las personas fundadoras, Bárbara y Juan, partiendo de recorridos de vida totalmente distintos, se unen y se entienden perfectamente al hablar de la escuela que quieren.

Bárbara realiza un largo camino en el ámbito educativo hasta llegar a la creación de LaLibélula y posteriormente de El Dragón. Un recorrido que explica a la perfección la creación de estos espacios de educación alternativa. Para ello, comenzamos en su infancia, ante una niña que siempre busca aprender por sí misma, a través de la experimentación y la investigación en los temas que la interesan. Esta manera de aprender y la dificultad para adaptarse al autoritarismo y a las injusticias existentes en la escuela tradicional, hace que no obtenga excelentes calificaciones en su niñez.

Realiza la carrera universitaria de Magisterio y de Psicopedagogía, donde aprende que es posible aprobar investigando y profundizando en los temas que se abordan y que le interesan. Esto le permite obtener muchos conocimientos sobre educación y sobre autores y autoras que le cambian su perspectiva, entre ellos/as, el pedagogo y psicomotricista Bernard Aucouturier (2004, 2007).

Al finalizar la carrera comienza a trabajar en la etapa de Infantil en un centro convencional. Allí introduce proyectos nuevos (sala psicomotriz, educación para la paz, visita de profesionales externos...), pero se encuentra con algo que le produce dolor desde pequeña, la injusticia. La escuela obliga a los niños y niñas a hacer cosas contra su naturaleza (a aprender cuando toca, a acabar todos/as a la vez, a medicarse para no molestar, a actuar por miedo al castigo...). Además, se encuentra al profesorado muy dañado por su trabajo.

Yo no creo que trabajar con niños tenga que provocar daños (disfonía, dolor de espalda...). Sin embargo, todos los profes comparten un

cuadro clínico similar. Los niños tienen una energía increíble y el intento del profesor por compactarla e introducirla por un embudo es como parar un tren. Es un esfuerzo físico y emocional imposible para realizar todos los días. No hay cuerpo que lo aguante. (E, C1, p. 2)

Después de estar seis años trabajando en aquella escuela, crea una Organización No Gubernamental (ONG) para fomentar la interculturalidad y la multiculturalidad. Trabaja con ayuntamientos y barrios para atender a niños/as en entornos desfavorecidos a través de la educación de calle. Trabajando allí se vuelve a percatar de que “cada niño es absolutamente distinto, cada uno tiene un ritmo totalmente diferente, pero cuando el niño conecta con su interés todo fluye. Tú vas al lado en una corriente relajante y llena de energía” (E, C1, p. 3). Pero se da cuenta de que estos proyectos tienen un carácter muy limitado por su duración e inestabilidad, “son un ratito de luz en un mundo de oscuridad” (E, C1, p. 3).

La cofundadora se define como muy quijotesca al pensar que el ser humano siempre tiene capacidad para curarse. Esta actitud le lleva a trabajar en un reformatorio, lo que define como la experiencia más fuerte a nivel personal y profesional. Piensa que puede ayudar a los y las jóvenes que cumplen allí condena. Sin embargo, tras un año y medio trabajando allí, se da cuenta que no puede hacer nada con este sistema, “las cárceles o reformatorios no se crean para que estas personas puedan cambiar” (E, C1, p. 3).

La fundadora señala que estas instituciones sirven para ocultar que “hay mucho dolor, muchísimas injusticias y mucha desigualdad de oportunidades. Son pocas las posibilidades para desarrollarse personalmente en este sistema. Todos tenemos talentos que se puedan desarrollar, pero la sociedad no lo permite y eso causa estos problemas” (E, C1, p. 3). Nos relata que a nivel personal el paso por el reformatorio le supone la pérdida de la inocencia y decide dejarlo al sentir que no puede hacer más. Nos indica que de esta experiencia aprende que la luz y la oscuridad nos acompañan a todas las personas.

Se marcha a Tenerife, tomándoselo como un viaje terapéutico para empezar de cero. Pasado algún tiempo, comienza a trabajar en un proyecto del Cabildo de Tenerife como agente por la igualdad de género para visibilizar las desigualdades y conseguir cambiar esta situación. Visita los barrios más periféricos, ofreciendo a los y las jóvenes recursos a partir de sus intereses. Esto provoca que se cree una especie de escuela libre en la calle, con ella como mediadora, donde los niños y niñas que fracasan en el sistema educativo se motivan con el proyecto, creando y participando en multitud de actividades. Incluso, pasados los nueve meses de duración del proyecto, algunos/as jóvenes continúan realizando acciones y proyectos.

Esta experiencia le permite comprender que no se trata, aunque sea posible, de curar, reconstruir o arreglar. La clave está en sacar de los niños/as sus intereses.

Para ello, el adulto no debe ser más que un catalizador, haciéndose invisible para que los/as jóvenes tomen todo el protagonismo. Se trata de otra manera de educar, lo que le lleva a investigar sobre escuelas libres (Summerhill, Sudbury Valey...) y sobre el autoaprendizaje. En este tiempo, con el instinto maternal despierto, también empieza a indagar sobre el parto natural (además de presenciar dos partos de esta manera). En su opinión el parto tiene que ver mucho con este tipo de aprendizaje, al ser la primera iniciativa de la persona.

Viaja a Suecia, Dinamarca y Alemania y aprovecha para conocer escuelas alternativas. Este viaje le permite unir el tema escuela, con el parto y la adolescencia. Se plantea la idea de crear una escuela en Berlín, pero finalmente se queda en Madrid al conocer a quien será el futuro padre de su hija. Embarazada, trabaja en una ONG como gestora de proyectos, algo que no le llena al no estar en el terreno llevando a cabo las acciones planificadas.

Cuando nace su hija, todo lo que había estudiado, aprendido, vivido... se concentra ahí. Para ella este momento fue muy revelador, como una vocación que la decía “voy a cambiar la educación” (E, C1, p. 4). Deja de trabajar en la ONG y crea la escuela infantil LaLibélula, basada en Enmi Pikler (1969/1994). A ella le gustaría que los niños y niñas de 0 a 3 años estuvieran con su madre, pero a veces esto no es posible y necesitan opciones. Esto justifica la existencia de un espacio como LaLibélula que comienza a tener gran repercusión por su metodología y por la comunidad educativa que crea.

Su hija acude a este espacio hasta los 3 años, pero ¿cómo continuar con LaLibélula? Ella no quiere ningún proyecto que vaya en contra de la libertad del niño/a y esto le limita la oferta existente en los alrededores. Es entonces cuando aparece Juan, con la misma necesidad de escolarizar a sus hijos y con una perspectiva educativa muy complementaria.

Juan, al igual que Bárbara, no recuerda de forma positiva la escuela a la que acude de niño. El aburrimiento, el sufrimiento y la insatisfacción es lo que reina en su memoria cuando habla de su escolarización. El motivo por el que no encaja en la escuela es su precocidad y su enfrentamiento con la institución ante su negativa a perder el tiempo con cosas que le parecían inútiles. Nos señala a modo de ejemplo: “Con ocho años empecé a suspender matemáticas porque me negaba a realizar divisiones sin calculadora” (E, C2, p. 1). Sin embargo, el entorno familiar es un ambiente enriquecedor donde se habla de muchos temas y eso sí le gusta y motiva, participando en temas profundos desde pequeño.

Su vida da un giro cuando, por primera vez, utiliza un ordenador y encuentra en el ámbito tecnológico e informático el crecimiento personal y profesional que necesita. Nos señala el cofundador que con los años pasa de ser valorado de vago a raro, y más tarde a genio. Es en el ámbito tecnológico y empresarial donde desarrolla su vida laboral teniendo gran éxito como empresario, llegando a tener mil doscientos trabajadores/as en su segunda empresa.

Tras una desgracia familiar, su vida da un giro y decide entonces ver quién es, centrándose en la meditación. Este aspecto, el trabajo personal interno, es para él una de las piezas fundamentales en la consecución de un cambio y de un mundo más justo.

Como padre, desde el primer momento, sabe que no va a escolarizar a sus hijos en una escuela tradicional. El cofundador afirma que “no sabía nada de educación alternativa ni de absolutamente nada, pero sabía que a una escuela de las de toda la vida no los iba a llevar, seguro que no” (E, C2, p. 1).

Cuando llega a Madrid se encuentra con la escuela infantil de LaLibélula, pero sus hijos, al igual que la hija de Bárbara superan la edad de tres años y por tanto plantean la creación de un nuevo proyecto: El Dragón. La experiencia empresarial de Juan y la experiencia pedagógica de Bárbara, les permite complementarse. Además, la mirada de Juan hacía el futuro del niño/a y la de Bárbara hacia el presente, son perspectivas que se alimentan y enriquecen el proyecto.

Este encuentro sucede en Julio del 2012 y en agosto, la Asociación El Dragón Creciendo en Libertad es fundada con todas las bases pedagógicas que darán sentido a la escuela. Esta rapidez se debe principalmente, al fácil entendimiento que tienen entre ambos fundadores y a la necesidad de escolarizar a sus hijos/as. Un mes más tarde, en septiembre, se cuenta el proyecto a las familias de LaLibélula y en diciembre se realiza una presentación grande donde ya acuden algunas profesionales que luego trabajarían en El Dragón. Tras la posterior búsqueda de espacio, El Dragón abre sus puertas en septiembre del año 2013.

8.1.2. La libélula que se convirtió en El Dragón

LaLibélula juega un papel fundamental en la creación de El Dragón, pues tras su éxito permite soñar con la creación de un centro educativo de segundo ciclo de Infantil, de Primaria e incluso de Secundaria.

Aunque actualmente funcionan de manera independiente, muchos de los niños/as que acuden a LaLibélula continúan su segundo ciclo de Infantil en El Dragón, al seguir la misma línea y complementarse. Es por ello que describimos los aspectos esenciales de esta escuela infantil que marca la línea a El Dragón en su creación.

LaLibélula muestra tres características principales que coinciden con El Dragón y que la permiten ser un proyecto pedagógico singular que les aleja de las “guarderías” tradicionales:

- Escuela infantil libre: Se trata de un lugar pensado, construido y adaptado para que los niños y niñas encuentren la motivación que necesitan para desarrollar su iniciativa, competencias y capacidades y adquirir la autonomía.

- Bilingüismo: En su programación se incorpora el inglés diariamente mediante actividades pensadas para una inmersión lingüística, en la que los niños/as de forma lúdica, entretenida y formativa son atraídos/as, animados/as y motivados/as al aprendizaje y al uso del inglés como segunda lengua.
- Nido ecológico: Cocinan con productos de calidad y ecológicos evitando comidas precocinadas y alimentos procesados artificialmente o con colorantes, grasas saturadas, pesticidas, hormonas y antibióticos. Además, intentan utilizar siempre materiales nobles, naturales y libres de tóxicos.

Para este proyecto los tres primeros años en un niño/a son los más importantes al formarse la estructura que nos define como personas y que influye en cada una de nuestras experiencias futuras. Durante los tres primeros años se asientan las bases físicas, psíquicas y emocionales que dan sentido a elementos tan importantes como la autoestima, la iniciativa, la autonomía, el movimiento y el control postural, el esquema corporal, la lateralidad, el lenguaje, el pensamiento o la empatía.

Como profesora en una Facultad de Educación y Formación del Profesorado, he tenido la suerte de observar y analizar muchas escuelas y sus metodologías. Cuando nació Ismael me propuse encontrar una en la que al entrar realmente pareciera que estás en casa. El amor y respeto que invade LaLibélula hace que todo fluya y los niños y niñas se dediquen a lo importante: a ser felices. (LaLibélula, 2016a, p. 1)

Trabajan desde una perspectiva educativa respetuosa inspirada en Emmi Pikler (1969/1994) y enriquecida con las aportaciones de otras corrientes englobadas en los movimientos de la Escuela Activa y la Educación Libre haciendo especial referencia a Piaget (1964/1973, 1969/1980), Montessori (1909/2003, 1915/1939), Pestalozzi (1803/2004, 1826/2003), Steiner (1907/1991, 1924/2012), Aucouturier (2004, 2007) o la familia Wild (Wild y Wild, 1986).

A partir de estos autores y autoras, LaLibélula se configura pedagógicamente alrededor de cuatro principios básicos:

1. Valor de la actividad autónoma. Sin forzar la autonomía y la adquisición de destrezas, sino favoreciendo que sientan el placer de ser autónomos/as por sí mismos/as.
2. Valor de una relación afectiva privilegiada. Materializada especialmente durante los momentos en que el niño/a está en relación directa e individual con el adulto (cambios de pañal, aseo, alimentación...). Sin intentar sustituir el vínculo materno, sino favoreciéndolo y reforzándolo con una actitud que es a la vez cálida y profesional.
3. Necesidad de favorecer en el niño/a la toma de conciencia de sí mismo/a y de su entorno. Sin explicarlo directamente o invadiendo su espacio y su

cuerpo, sino propiciando indirectamente a través de la disposición de los espacios y materiales que tomen una conciencia real y profunda.

4. Importancia de un buen estado de salud física. Por eso la alimentación es ecológica y casera, salen al aire libre todos los días, sus productos de limpieza y materiales están libres de tóxicos, la iluminación de su espacio es muy cuidada y respetuosa con sus sentidos, etcétera.

La mayoría de familias que asisten a LaLibélula recorrieron muchas escuelas infantiles hasta encontrar un proyecto que les convenciera para dejar allí a lo más importante, su hijo o hija.

No es fácil dejar a tus pequeños/as al cuidado de otras personas, pero la situación es distinta, y mucho, cuando se trata de dejarles en esa 'casita-nido' que es LaLibélula. Es un sitio pensado para que los niños y niñas sean felices. No queremos embrollarnos aquí con enfoques metodológicos ni pedagógicos, solo transmitir el cariño y amor que cada una de las personas que forman parte de LaLibélula dan a nuestro hijo. En el nido les enseñan a mirar la vida desde el respeto, a experimentar, a crecer, a desarrollar y entender las emociones, todo en un ambiente con 'calorcito', como debería ser todo lo que envuelve a nuestros hijos, a todos los hijos. (LaLibélula, 2016a, p. 1)

Los fuertes vínculos que mantiene con El Dragón, mediante intercambio de conocimientos, experiencias, ideas y esfuerzos mutuos, permite dar continuidad al proyecto educativo que se inicia en LaLibélula. A muchas familias les tranquiliza saber la posibilidad de continuar el proyecto a tan solo novecientos metros de allí. Además, ambas escuelas tienen convenios para que las familias puedan tener beneficios para hermanos/as que estudien en una y otra escuela.

Nos parece significativa la frase recogida en la página web de la escuela infantil y que señala “En nuestro nido sus hij@s -aprenden a volar-, es decir, adquieren iniciativa, autonomía, competencias y capacidades para luego -crecer en libertad- en El Dragón” (LaLibélula, 2016b, p. 1).

8.2. El Dragón, una escuela viva

A El Dragón en este momento se le puede comparar con un niño/a: rebosa energía, es muy flexible y enérgico, está en desarrollo, lleno de intereses, con ganas de experimentar y formando su identidad día a día. Se trata de una escuela viva.

En este apartado damos a conocer la escuela desde un punto de vista más organizativo hasta uno más filosófico y humano, intentando comprender su sentido y dirección.

8.2.1. El Dragón de hoy

Todas las escuelas cambian, pero en El Dragón la sensación es que todo se transforma con gran rapidez y naturalidad, cambiando alrededor de ideas, sensaciones, proyectos o necesidades.

A continuación describimos El Dragón de hoy, buscando narrar sus características principales y los datos más objetivos y estables posibles. El Dragón se encuentra en Torrelodones, municipio del noroeste de la Comunidad de Madrid, situado a 29 kilómetros de Madrid, en una zona de grandes chalets. Esta población se sitúa entre el área metropolitana de la capital y la sierra de Guadarrama, estando protegido buena parte de su territorio a través del Parque Regional de la Cuenca Alta del Manzanares y del Parque Regional del curso medio del río Guadarrama y su entorno.

Torrelodones cuenta con mucha variedad de centros educativos. Entre los centros educativos públicos cuenta con dos escuelas infantiles, un instituto, dos centros de Infantil y Primaria y un centro que cuenta con etapa de Infantil, Primaria y Secundaria. También cuenta con siete escuelas infantiles privadas (entre ellas LaLibélula), dos colegios privados (siendo uno de ellos El Dragón) y dos colegios concertados.

El Dragón cuenta con unas vistas privilegiadas al campo y su acceso se realiza a través de una calle sin salida que evita la existencia de tráfico ajeno a la escuela. La entrada se realiza a través de un amplio jardín dotado de columpios, una casa en un árbol y diferentes estructuras de madera, así como elementos naturales (árboles, piedras...). Este espacio es cuidado por un jardinero que viene de manera frecuente para limpiar y realizar las tareas de mantenimiento que alumnado no realiza.

Desde este jardín se puede acceder a la zona de Primaria, a la cocina, al container y a la zona de Infantil llamada Dragonfly. Los espacios existentes son:

- La Sala Montessori: Tiene una capacidad limitada de unos veinticinco estudiantes, aunque los grupos están formados entre 12 y 15 estudiantes acompañados por una guía Montessori. El espacio es similar a los que hemos encontrado en las otras escuelas, organizándose los materiales Montessori por rincones según el área. Abarca todas las asignaturas básicas de una escuela tradicional, pero utilizando la experimentación, la investigación y el constructivismo.
- Sala de Arte: En este espacio se ofrecen talleres artísticos de todo tipo: cerámica, modelado con barro, pintura hiperrealista, fotografía, etcétera. Además, la sala de arte siempre está abierta para que el alumnado pueda entrar a experimentar con cualquiera de los materiales que se ofrecen.

- Sciences Lab: Es un laboratorio equipado (microscopios, hornillos, probetas, biblioteca, sustancias para los experimentos, etcétera). En este espacio se permite al alumnado experimentar, crear, hacer comprobaciones científicas así como todo tipo de acciones relacionadas con la ciencia y la investigación.
- Media Lab: Es el laboratorio tecnológico que ofrece recursos para el aprendizaje *on-line* o *e-learning*. En este espacio el alumnado tiene acceso a ordenadores, tablets e impresoras 3D, así como diferentes plataformas online y *massive online open courses* (mooc's).
- Biblioteca: Está dividida en un espacio de lectura (libros de literatura, enciclopedias, divulgativos, etcétera) y el otro para juego silencioso (construcciones, mapas, juegos de lectura, etcétera). En la biblioteca también se ofrecen, entre otras actividades, clases de filosofía, *critical thinking*, clases de sexualidad, ciclos de cine o cuentacuentos.
- The container: Es actualmente la sala de saltos, un espacio cerrado situado en el jardín en el que los niños pueden practicar juegos sensoriales y expansivos.
- The Studio: Es una sala multiuso en la que existe material específico para desarrollar obras de teatro, yoga, pilates y actividades de danza de todo tipo.
- The Hub: Es la zona de comedor y funciona como sala en la que el alumnado puede reunirse para llevar a cabo sus proyectos, escribir, leer, charlar, etcétera. También es el lugar donde se celebra el *Parliament*.
- Cocina: Además de la función de preparación diaria de la comida por parte del chef, el alumnado puede trabajar con el chef como asistente o pinche de cocina y asistir a los talleres de alimentación y cocina impartidos por él.
- Despacho de *Judicial Committee* y sala de reuniones: Este espacio puede ser utilizado por profesorado o alumnado para la realización de reuniones o para la celebración del *Judicial Committee*.
- Espacio Dragonfly: Es la zona destinada a la etapa de Infantil. Es un espacio repleto de materiales naturales y hechos a mano (lanas, fieltros, maderas y telas). Dispone de un jardín específico para esta etapa, previsto de un gran arenero, una cama elástica, columpios y una zona de piedras para escalar.
- Administración: Cuenta con dos pequeños despachos y se destinan a la dirección y a las personas dedicadas a la administración del centro, es decir a la secretaría y tesorería. Aunque es un espacio de trabajo interno del centro, es normal ver con normalidad a niños y niñas por la zona para realizar consultas, charlar o dar alguna información.

Al igual que en las otras escuelas descritas los espacios difieren mucho con los de una escuela tradicional, no solo por su uso, si no por su distribución. Hay que tener en cuenta que son casas adaptas como escuelas y esto siempre supone alguna limitación. Por lo que El Dragón, como la mayoría de escuelas de este tipo, no destaca por la excelencia de su construcción, diseño y distribución, si no por lo que ocurre en ella.

Para describir lo que allí sucede abordamos en primer lugar el horario. En él podemos diferenciar entre la etapa de Infantil y la etapa de Primaria-Secundaria (la etapa de Secundaria está iniciándose y convive con Primaria). No obstante, el horario de entrada y salida es el mismo. Entran de 8:30 a 9:30, aunque se permite la entrada a niños/as que llegan más tarde. Y la salida es a las 16:00 horas.

En el curso 2015-2016, la etapa de Infantil cambia hacia un modelo más estructurado, buscando que el alumnado tenga la libertad que necesita dentro de una rutina que le ofrezca seguridad. Las profesionales han comprobado durante cursos anteriores, que la ausencia de una estructura perjudica a los niños y niñas. “Algunos estaban fuera de sí y pensaban que todo valía. Les ha venido súper bien la rutina” (E, A1, p. 1). De esta manera la organización diaria en la etapa de Infantil es la siguiente (teniendo siempre en cuenta la flexibilidad existente):

- 8:30-9:30. Llegada del alumnado. Se quitan los abrigos, zapatos, se ponen sus zapatillas de estar en la escuela y comienzan a jugar. Es posible también jugar en la zona exterior.
- 10:30. Canción de buenos días y recogida entre todo el alumnado de los materiales utilizados.
- 10:45. Realización de un círculo donde se juntan, cantan canciones y dan noticias. A veces se toma la fruta en este momento, y otras veces tras la siguiente actividad.
- 11:00. Realización de la actividad programada. Quien quiera puede hacerla o se puede quedar jugando, pero no es posible interrumpir la actividad ni participar una vez comenzada. Estas son las actividades programadas:
 - Lunes: Yoga, ritmo y movimiento. En el curso 2016-2017 se cambia la actividad por recogida de basura de la calle.
 - Martes: Pintura con temperas y materiales diferentes a los que utilizan habitualmente.
 - Miércoles: Salida al campo.
 - Jueves: Hacen galletas que se comen de postre.
 - Viernes: Cera de abeja. En el curso 2016-2017 cambian a utilización de Arcilla.
- 11:30. Salida al Jardín.

- 12:45. Lectura de un cuento con un ambiente más relajado e íntimo. Un grupo entra antes de las 12.45 para colocar las cosas de la comida y preparar el ambiente del cuento.
- 13:15. Comida. Aquellos que acaban pueden realizar puzzles o juegos hasta que terminen todos los niños y niñas.
- 13:45. Salida al jardín o siesta.
- 15:30. Círculo de cerrar el día y recogida general del jardín.
- 16:00. Vuelta a casa.

Las estructuras obligatorias que marcan la jornada son el círculo de reunión de la mañana, el cuento, la comida y el círculo para cerrar el día. Se vive un ambiente de tranquilidad y libertad. Abundan los materiales de la pedagogía Waldorf y apenas hay materiales de plástico.

Para el alumnado de Primaria y Secundaria, la estructura es más compleja por la flexibilidad y personalización del horario. Además, cada trimestre se rehace el horario de manera participativa. No obstante, existe una estructura básica:

- 8:30-9.00. Llegada.
- 9.00-9.25. Reunión diaria de *mentoring*.
- 9.30-11.00. Primera franja de actividades y talleres.
- 11:00-11.30. Fruta
- 11:30-13.00. Segunda franja de actividades y talleres.
- 13:00-14:15. Comida
- 14:15-15:30 Tercera franja de actividades y talleres.
- 15:30-16:00 Recogida y salida.

En cada franja horaria se ofrecen cinco talleres o actividades (no todos los talleres duran toda la franja horaria). Estos cambian, pero a modo de ejemplo algunos son: taller de cocina, laboratorio de ciencias, danza contacto, arte, cuerpo humano, actividad de inglés, bicis, proyectos o cuentos. Otra de las actividades ofertadas es salón Montessori. Esta actividad es obligatoria para los/as niños/as nuevos/as, que deben ir en cuatro franjas a la semana. Para el alumnado que ya está en el centro de otros años no es obligatoria. No obstante, si eligen hacer esta actividad deben acudir a dos turnos a la semana como mínimo. Los miércoles de 9.00 a 11.00 es el *Parliament* por lo que el día se estructura de diferente manera. Tras el *Parliament* se realizan cuatro actividades: piscina, cine, campo o cuentacuentos.

Cuando no tienen ninguna actividad o taller en las franjas programadas, pueden acudir a otras actividades abiertas, continuar sus proyectos grupales e individuales o ir al espacio que quieran si no se está realizando una actividad

cerrada. Para anunciar los cambios en las franjas horarias se toca un gong situado a la entrada.

8.2.2. Una escuela orgánica e internacional

“Escuela orgánica” es un concepto que prevalece constantemente en todas las conversaciones con la comunidad. Este término atiene a varios aspectos con los que ambos fundadores y el equipo docente se identifican.

El primer aspecto, tiene que ver con la misión y objetivos de El Dragón. Aunque estos están definidos desde su fundación, solo determinan una línea general buscando alejarse de cualquier rigidez. El Dragón va desarrollándose y creciendo en función de las necesidades e intereses que van surgiendo en cada momento. Ni los espacios, ni la participación, ni la distribución de los recursos, son los mismos que hubo en sus inicios y tampoco tiene por qué mantenerse en un mismo curso.

Este dinamismo hace que no haya muchos documentos que definan cómo es la escuela, solo recogen líneas generales y principios, evitando convertir en un eje principal cualquier aspecto. Por ejemplo, utilizan pedagogía Montessori, pero no creen que sea un pilar de la escuela o que la escuela se caracterice por ello, “quizá mañana esta pedagogía no esté en la escuela. Solo puedo contaros qué es hoy El Dragón” (E, C1, p. 2).

Además, el término orgánico llega a ser una filosofía que influye en la pedagogía, en las relaciones, en la organización y en la perspectiva de futuro:

Yo no quiero que una persona cuando entre aquí se convierta en lo que yo quiera que se convierta. Yo quiero que cuando las personas entren aquí asuman las bases fundacionales, asuman el modelo social y el modelo educativo, pero que esa persona transforme la realidad. No creo en realidades rígidas que no se pueden transformar, creo en un mundo en continuo cambio. (E, C1, p. 2)

Se caracteriza por su eclecticismo. Se intenta vivir la escuela desde diferentes enfoques. Le da una visión global muy interesante. No es una escuela dogmática, de una sola corriente. Puede que pierda fuerza en algunos aspectos, pero le da una visión global mucho más interesante. (E, A2, p. 2)

Por tanto, otro aspecto que se tiene muy en cuenta en relación al término “orgánico” es que todas las personas que forman parte de la escuela (alumnado, familias, profesorado o personal no docente) pueden cambiar el proyecto aportando su propia visión. El equipo docente valora esta libertad dentro de una coherencia del centro. Una acompañante comenta “cuando llegué yo esto no era así y nos sentimos libres de proponer. Yo no siento la figura de un jefe.” (E, A1, p. 4).

Esta visión de aportar incluye también al alumnado, buscando que también pueda transformar su escuela y a su vez elija cómo desarrollarse, evitando que los adultos invadan sus propios intereses y necesidades. Un ejemplo real de esta flexibilidad orgánica, puede ser cuando los/as estudiantes se encontraron unas crías de gatos abandonas. Este hecho paralizó la escuela y se comenzaron a hacer actividades alrededor de ello, ofertas de adopción, investigación de las protectoras de animales, etcétera. Otro ejemplo real, pero por parte de los y las docentes, fue cuando se recibió la noticia de la visita de la televisión al día siguiente, paralizándose las actividades de la tarde para que el equipo de profesionales se reuniera para abordar el tema.

Los límites de flexibilidad son el respeto a los principios básicos de la escuela democrática y a los derechos humanos. Esta defensa de los derechos humanos se transfiere a toda acción de El Dragón. Los materiales que adquieren, en la medida de lo posible, están fabricados en países que respetan los derechos humanos y cumplen con normas básicas de comercio justo y ecológico. Por ello también tratan de que todos sus proveedores sean locales y se identifiquen con el mismo código ético de la escuela, es decir el respeto de los derechos humanos, del medio ambiente y el trabajo por un mundo mejor.

Por tanto, lo orgánico influye en la organización, filosofía y también en la alimentación. Este último punto es una insignia de esta escuela al ser comida ecológica, local y tal como señala la web, respetuosa con los ritmos de desarrollo, crecimiento y ayudando a la autorregulación de los niños y niñas. Es decir, evitando grasas, azúcares y potenciadores artificiales del sabor. Además, ofrecen diferentes opciones de menú (además de aquellos con características especiales): omnívoro, vegetariano, vegano, sin gluten y sin lactosa. Todo el tema de la alimentación es responsabilidad del chef quien además trabaja de manera pedagógica con el alumnado siendo en cierta manera un profesor más y la cocina un taller lleno de posibilidades de aprendizaje y disfrute.

Por último, en lo referente a lo orgánico, la escuela busca que los materiales de plástico sean una minoría en todos los espacios, buscando utilizar tejidos lo más naturales posibles y materiales diversos: metal, piedra, madera, cristal... ya que estos materiales, a diferencia del plástico, tienen diferente textura, dureza, sonido y temperatura. Los productos de limpieza cumplen los mismos requisitos, y se utiliza bicarbonato, limón, vinagre y todo tipo de productos ecológicos para la limpieza de las instalaciones y materiales.

Esta perspectiva orgánica de la escuela convive con otro punto fundamental que es la mirada internacional. El Dragón tiene la vocación de ser una escuela del futuro, una escuela con las ventanas y puertas abiertas a un mundo globalizado. La comunidad educativa de El Dragón esta formada por personas de doce nacionalidades: Arabia Saudí, Polonia, Holanda, Reino Unido, India, Estado Unidos, Marruecos, Colombia, Venezuela, Argentina, Rumanía y España.

Desde la escuela se muestra el bilingüismo como uno de los pilares de la escuela, dando gran relevancia al inglés. La mayoría de actividades que comprenden los modelos Sociales y Académico que se describirán más adelante, se realizan en Inglés, siendo un elemento vertebrador.

Al igual que la Escuela MAS descrita anteriormente, El Dragón está adscrito al programa de homologación y reconocimiento del New England Association of Schools and Colleges (NEASC). Para la fundadora, además de ser una necesidad a nivel legal para ser un colegio extranjero, es una garantía de calidad educativa, sustentada en una voluntad de autoevaluación permanente y búsqueda de calidad educativa. Consideran que deben formar a ciudadanos/as del mundo desde los principios fundacionales, y el inglés lo ven como una herramienta hacia la libertad (para poder comunicarte, acceder a internet, comparar información, etcétera). “La inspección española no te aporta nada, solo un control. Sin embargo, NEACS sí nos ayuda a mejorar la calidad” (E, C2, p. 3). La acreditación NEACS se ajusta a sus deseos fundacionales de ser internacional y bilingüe desde las bases.

Todo el profesorado habla inglés, habiendo vivido la mayoría de ellos durante un tiempo en países anglófonos, además de haber varios docentes extranjeros. Intentan que se aprenda el segundo idioma de manera natural. En relación a los/as más pequeños/as de la escuela, una profesora nos comenta que siente que están aprendiendo bien porque los fallos que tienen son los mismos que los/as niños/as nativos/as. El aprendizaje es acompañado de signos (lenguaje bimodal), para apoyar los primeros pasos en el uso del inglés. Sin embargo, con los/as mayores nos señalan que hay más problemas sobre todo con el alumnado que viene de centros tradicionales y que no le gustaba la asignatura de inglés. El profesorado intenta aprovechar momentos claves, actividades llamativas y juegos para ir reforzando el segundo idioma de una manera amena y significativa. Según la responsable de inglés en la escuela, las mejoras no las han tenido por ella o por las actividades concretas que puede plantear, si no por que el entorno es cada vez más bilingüe. Por ello, es fundamental la existencia de alumnado extranjero que no habla español. No obstante, hay una apuesta clara por las actividades en inglés, haciendo propuestas innovadoras como la existente los lunes después de la comida, donde el mismo alumnado extranjero es quien dirige el taller.

8.2.3. Comunidad de Dragones

La comunidad educativa de El Dragón está compuesta por las dos personas cofundadoras (una de ellas ejerce de directora y responsable), el equipo docente formado actualmente por ocho personas, setenta y cuatro estudiantes, las familias y el personal no docente compuesto por el cocinero, el jardinero, dos personas de limpieza, la administrativa (secretaria de la asociación) y el tesorero.

La directora, siendo la presidenta de la asociación, es la máxima responsable a nivel pedagógico y administrativo. Coordina los asuntos pedagógicos de la escuela y nos aclara que no dirige. Cree que desde la heterogeneidad y lo orgánico, como hemos visto anteriormente, cada profesional aporta al proyecto.

Por otro lado, la directora de la escuela está convencida de que las organizaciones formadas por personas felices son capaces de llevar a cabo proyectos que hacen felices a otras personas. Desde ese punto de vista, intentan que todas las personas que trabajan en El Dragón sean lo más felices posibles ofreciendo un ambiente de trabajo agradable, donde puedan desarrollarse lo máximo posible. Este cuidado del equipo es resaltado por el cofundador quien valora mucho la cultura del equipo, “el modelo mental y cultural que tengan los profes se les va a transmitir a los niños de manera implícita” (E, C2, p. 2).

La directora también hace el *mentoring* con los/as tutores/as y acude a los órganos principales de gobierno como son el *Judicial Committee* y el *Parliament*. Estas acciones las acompaña porque cree que todavía la escuela es muy joven y es importante dar un seguimiento al modelo social. Por último, se encarga de la comunicación y de las relaciones con el NEASC y con otras instituciones como la European Democratic Education Community (EUDEC).

Las familias de El Dragón cuando traen a sus hijos/as a este tipo de escuela con el coste económico y los traslados que supone, es porque están convencidas de la escuela que eligen y desean implicarse en el centro. Sus canales de participación son la realización de actividades o talleres tras ser propuestas y votadas en el *Parliament* (por ejemplo: un padre está realizando un taller de carpintería), el acompañamiento en actividades complementarias o la presentación al alumnado de Secundaria de sus proyectos empresariales. También se fomenta el ocio conjunto entre niños/as, madres y padres, organizándose talleres y actividades que involucren a todos los miembros de la familia en horario no lectivo o en fin de semana.

Hay reuniones grupales con las familias de carácter informativo trimestralmente, así como tutorías individuales. Aunque las familias no acuden al *Parliament*, si se habla de un tema que las implica, que requiere un desembolso de dinero o que puede influir en la educación en el hogar, se les pide su voto de la siguiente manera: los niños y niñas votan, tras la votación se escribe un email a los padres y madres que incluye los argumentos y votos del alumnado, y las familias votan (tiene un voto cada miembro de la familia).

Se ha propuesto crear una asociación de familias que lleve propuestas conjuntas al centro, que apoyen a la escuela en diferentes actividades y acciones, etcétera. Pero no se ha conseguido por falta de acuerdo, de tiempo y de implicación. Una acompañante señala que “Lo más difícil siempre son las familias. Es lo más duro” (E, C4, p. 2).

En El Dragón, tanto al profesorado como a las familias, les une una característica, su diversidad. Esto guarda coherencia con su fundación y con la intención, desde la dirección del centro, de buscar esta heterogeneidad. Esto es poco común en otras escuelas alternativas donde tanto el profesorado como las familias suelen ser muy similares en filosofía, principios, cultura, forma de pensar, de vestir, de hablar... Es una singularidad que llama la atención, pero que tiene toda la lógica si tenemos en cuenta la diversidad del mundo en el que vivimos.

Es importante que el profesorado cumpla unos principios fundacionales, pero se fomenta que vengan a completar lo existente, no a hacer lo mismo. La cofundadora nos señala “a mí personalmente me encanta la variedad, pero creo que además es muy positivo para los niños porque refleja la realidad y les permite conocer diferentes tipos de personas enfrentándose a lo diferente” (E, C1, p. 3). No obstante, entiende que esto puede tener sus dificultades en ciertos aspectos, pero con unos principios básicos estables no hay problema al tratarse de enriquecer.

Esta heterogeneidad en familias y profesorado, también existe entre el alumnado. “Aquí hay niños y niñas que en otras escuelas alternativas no entrarían. Lo cual me parece una desgracia y una discriminación” (E, C1, p. 3). En El Dragón se da la oportunidad a todos los niños y niñas que quieran entrar (siempre que haya plaza en esa edad), evitando cualquier tipo de prejuicio o de discriminación. Será después, si algún estudiante no se adapta de ninguna manera, cuando tendrá que marcharse (esto ha sucedido una vez en la historia de El Dragón). “Para mí es contradictorio que, si la no discriminación o la inclusión es uno de los principios de la escuela, luego solo se quiera un tipo de niño/a o familia” (E, C1, p. 3). En la estancia en la escuela percibimos que los niños y niñas son más similares al alumnado de escuelas convencionales en comparación con el alumnado de otras escuelas alternativas. Tanto el profesorado como el alumnado tienen una actitud más cercana a lo conocido en la escuela convencional. Una acompañante comenta “es una escuela más heterogénea que el resto de alternativas, no hay tanto control sobre qué niños/as entran” (E, A4, p. 4).

El proceso de admisión es menos selectivo e intenso que en las otras escuelas descritas. Se pasa por las siguientes fases: la familia se pone en contacto con el centro, se le mandan unos vídeos explicativos, se realiza una reunión grupal con varias familias interesadas y por último se realiza una entrevista individual. A prácticamente nadie se le suele negar la entrada en El Dragón, pero a algunas familias que se mostraban desconfiadas en el aprendizaje de su hijo/a, sí se les ha llegado a aconsejar que quizá una escuela como El Dragón no se adapta a lo que buscan.

La heterogeneidad entre las familias hace que las opiniones sobre lo que les parece más o menos importante en la educación varíen entre unas y otras. Pero la elección de este centro las une a todas a la hora de creer que es la mejor opción para el presente y el futuro de sus hijos e hijas. Los principales aspectos en los

que coinciden las familias al valorar la escuela son la mejor predisposición del alumnado para ir al colegio (señalan que algunos/as no quieren faltar bajo ningún concepto), la toma de decisiones mediante consenso que transfieren de manera natural a ambientes fuera de la escuela y el sentimiento de cuidado y seguridad. Por otro lado, algunas familias muestran, como en todas las escuelas alternativas, miedo hacia la incertidumbre del futuro y el momento de enfrentarse con otras etapas educativas posteriores.

En cuanto al profesorado, como es común en estas escuelas, la mitad del equipo no ha estudiado inicialmente en la universidad carreras educativas y ha sido posterior el comienzo a formarse en este ámbito. Sin embargo, en todos existe un alto nivel de formación y conocimiento, y una predisposición a la formación continua. Todo el profesorado es responsable o coordina una o varias áreas o actividades y trabaja de manera continua para mejorarlas. Hay dos profesionales en la etapa de Infantil y seis para Primaria y Secundaria. Una acompañante de las últimas en llegar al centro nos señala: “Me ha gustado mucho el equipo, pese a que todos somos muy diferentes. Me he sentido muy bien desde el principio” (E, A3, p. 5). Todos valoran la confianza, cohesión, responsabilidad y autonomía que se les otorga.

También se trabaja para que el alumnado sea ciudadanía activa que conozca y use todos los recursos que tienen alrededor. Es por ello que se fomenta el conocimiento y el uso tanto de espacios de la escuela poco frecuentados como la administración hasta instalaciones del municipio (biblioteca, ayuntamiento, polideportivo, etcétera). Además, se realizan muchas actividades en el entorno. Todos los miércoles tienen opciones de actividades fuera del centro y además suele haber de manera constante salidas temáticas (visitas a empresas, espacios educativos, actividades organizadas por alumnado o profesorado, etcétera). También colaboran con muchas entidades (librerías, tiendas, cafeterías, etcétera) e intentan tener contacto con contextos no cotidianos a través de videoconferencias o viajes. “En El Dragón el laboratorio de investigación es el mundo. Esto debe formar parte de la mirada como ciudadanos del mundo” (E, C1, p. 4).

La intención del Dragón es que su comunidad educativa continúe creciendo en número de alumnado hasta una cantidad suficiente que permita que se den todos los modelos de persona necesarios en una sociedad. Doscientas personas, nos señala el cofundador, parece que es la cantidad crítica necesaria para tener una comunidad de dragones con futuro.

8.3. Una escuela democrática

La consolidación de una escuela democrática requiere tiempo, pero la juventud de El Dragón no la impide haber asentado las estructuras necesarias para que la cultura democrática vaya aumentando y haciéndose más fuerte mes a mes. Para

ello, toda la comunidad educativa busca mantener y mejorar los dos principios claves de toda escuela democrática: la libre distribución del tiempo y la gestión democrática de la escuela.

Para abordar estos dos principios en El Dragón es fundamental hablar del Modelo Social y del Modelo Académico, alrededor de los cuales se organiza la escuela.

8.3.1. Un modelo social democrático

El modelo social se construye sobre cuatro pilares básicos que le hacen constituirse como escuela democrática: *Community Work*, *Parliament*, *Judicial Committee* y *Mentoring*.

Community Work: Es la forma de evaluar todas las necesidades de la escuela y de organizar a la comunidad para que cada estudiante tenga una tarea específica que contribuya a cubrirlas. Estas actividades cambian dependiendo de las necesidades de la escuela y forman parte de las horas activas del alumnado. Las tareas van rotando de forma mensual y bimensual, de forma que todos los estudiantes pasen por todas las tareas. Las actividades principales que el *Community Work* gestiona son:

- *Judicial Committee*
- Cocina y comedor
- *Parliament*
- Comité de visitas
- Jardín

Parliament: Es el órgano más importante de El Dragón y está formado por estudiantes, docentes y personal no docente. Gestiona todo lo común, pero no legisla sobre lo individual. El *Parliament* se reúne semanalmente (los miércoles a primera hora) y, aunque la asistencia no suele ser obligatoria, el alumnado suele acudir para no perderse información sobre lo que está pasando y poder votar. Además, cuando hay reunión de *Parliament*, no hay ninguna otra actividad paralela en la escuela.

En las reuniones de *Parliament* se abordan aspectos de funcionamiento comunes que no ponen en cuestión los derechos humanos o los pilares básicos de la escuela. Algunos de los temas tratados son normas de convivencia, leyes que regulan el funcionamiento de la escuela, presupuestos, informaciones o aspectos del *Judicial Committee*, propuestas depositadas en el buzón, temas relacionados con materiales, sucesos o con eventos excepcionales. Todas las normas aprobadas se registran en el *Lawbook* o Libro de Leyes que se encuentra de manera continua en la entrada del edificio principal para poder ser consultado en cualquier

momento. Se intenta siempre que sea posible llegar a un consenso en el que todas las partes queden satisfechas con la decisión tomada.

Un ejemplo de orden del día del *Parliament* es el siguiente:

1. TV *visit*.
2. *Judicial Committee*.
3. *Go home*.
4. *Go to a big library*.

Se explica cada punto y estudiantes y docentes dicen propuestas para solucionar o abordar el tema a tratar. Después se vota, siendo el mismo valor el voto de un niño/a que el de una persona adulta. Todo lo relacionado con el análisis de la participación y la gestión democrática será analizado posteriormente en el capítulo 9.

Mentoring: Se trata de la gestión del plano individual de cada estudiante. Cada alumno/a es tutorizado/a por un/a docente que hace de mentor/a y que le realiza un seguimiento personal, psicológico, emocional y académico. Todo el profesorado es mentor/a, teniendo cada uno entre doce y catorce niños/as. El/la mentor/a trata de ser lo más objetivo posible y no condicionar de manera alguna al alumnado, evitando juicios de valor. Por ejemplo, un estudiante puede contarle al mentor que se ha saltado una norma y el mentor no emitirá ningún juicio de valor, sino que intentará comprender las razones por las que esto ha sucedido. El mentor o mentora, además, mantiene la comunicación con la familia del niño o niña que tutoriza.

El equipo docente es quien asigna el/la mentor/a al alumnado dependiendo de sus características e intereses. No obstante, éste puede cambiar de mentor/a durante el curso si lo desea. A su vez, la cofundadora hace el *mentoring* al equipo de tutores/as.

Todas las mañanas cada docente se reúne con el grupo que mentoriza de 9.00 a 9.25 horas. Abordan noticias generales de la escuela, se pasa lista para la cocina y cada estudiante revisa su agenda para ver lo que debe realizar ese día (también como hábito de trabajo).

Judicial Committee: Es un comité que está formado por tres estudiantes y un/a docente, en estos primeros años ha estado la cofundadora más presente por su experiencia. Cada mes se decide en el *Parliament* el alumnado que formará parte del *Judicial Committee* mediante votación. Los/as tres estudiantes más votados son los que finalmente formarán parte de este importante comité.

La misión principal de este comité es la resolución de conflictos. Para ello se reúne una vez a la semana, analiza las quejas del buzón y estudian los conflictos que no se han podido resolver por otra vía. Los conflictos existentes deberían ir resolviéndose en el momento en el que surjan con la obtención de habilidades de

resolución de conflictos por parte del alumnado y el acompañamiento de un ambiente democrático y no violento de la escuela. De esta manera el *Judicial Committee* quedaría para temas concretos difíciles de abordar. Sin embargo, aún hay un exceso de quejas a abordar en el *Judicial Committee* y se tardan semanas en atender. Esto es algo que se espera ir mejorando cuando la cultura de paz, mediación y resolución de conflictos se interiorice entre el alumnado.

Con el *Judicial Committee* se busca que se expongan los conflictos, que las partes involucradas entiendan el motivo del conflicto, que no se vuelva a repetir y que exista una reparación del daño. Todo ello con un fin educativo y de prevención de situaciones similares en el futuro. Para que esto funcione, el *Judicial Committee* está sujeto a una serie de normas que hacen que sea un órgano útil. Las principales son que no se puede mentir y que, si algún miembro del *Judicial Committee* ha estado involucrado en el conflicto en cuestión, no puede participar en su resolución.

Un ejemplo real publicado en la página web de El Dragón para que la comunidad lo entienda señala la siguiente situación:

Conflicto: Una niña escribió una queja en la que explicaba que había recibido notas con palabras mal sonantes de parte de dos compañeros de clase: un niño y una niña.

El niño y la niña acuden al Judicial Committee (JC) y admiten su responsabilidad. EL JC intenta averiguar las causas y los niños confiesan que habían escrito estas palabrotas porque se aburrían.

Deliberación: A un miembro del JC, en este caso una niña, se le ocurre que el daño se podría compensar si los niños escribiesen una nota con palabras bonitas a la niña que ha sido ofendida.

El JC determina que, como a estos dos niños no se les ocurren palabras bonitas cuando están aburridas, tendrán que aprender palabras bonitas.

Otro miembro del JC piensa que sería buena idea que estos dos niños empezaran a leer poesía.

De esta forma se decide una consecuencia. Esta consecuencia tiene que ser aceptada por todas las partes implicadas: víctima, culpables y todos los miembros del JC.

Consecuencia: De acuerdo con las características de cada uno de los culpables, se decide que cada uno ha de leer un libro de poesía diferente: para la niña se decidió Bécquer y para el niño Gloria Fuertes.

Después de la lectura, ambos niños debían hacer un comentario acerca de lo que les había parecido la lectura y escribir una poesía a la niña a la que habían ofendido.

Pero la consecuencia no quedo aquí. La niña, tras leer Rimas y Leyendas de Bécquer quedó absolutamente entusiasmada y empezó a escribir poesía en inglés. Junto con el otro niño y otro profesor, organizaron una jam poética en un café de los alrededores. La jam poética tuvo tanto éxito que El Dragon International School celebra una jam poética, una vez cada dos meses en este café. (El Dragón, 2017, p. 1)

Las quejas que quieren llevarse al *Judicial Committee* se escriben en unas hojas específicas accesibles para cualquier persona y que contienen los siguientes apartados:

- *Who writes/* Quién escribe:
- *Date/* Fecha:
- *About who/* Sobre quién:
- *Description/* Descripción:
- *Who saw it/* Quién lo vio:

Como hemos señalado, al *Judicial Committee* solo acuden los miembros del comité, la víctima y el/la culpable o culpables. Sin embargo, cuando hay indicios de acoso o principios de *bullying* el juicio se realiza en el *Parliament*. De esta manera se busca evitar que el silencio y el miedo lo sigan alimentando, y la comunidad educativa sepa qué ha pasado, quién lo ha hecho y cómo lo ha hecho. Se busca que este tipo de acciones y actitudes se repulsen de forma pública, pues su experiencia les ha demostrado que hacer público este tipo de casos, provoca que no haya *bullying*. De este modo, los culpables o acosadores no son seres anónimos, el resto de la escuela sabe quiénes son y condena su actitud, evitando que pueda volverse a repetir al provocar dos tipos de consecuencias: miedo al juicio público y una autoevaluación crítica. Muchos/as agresores/as no saben que lo que hacen está mal hasta que no se pone un foco de luz sobre sus acciones mediado por la presión social que lo condena. El juicio externo les hace evaluar sus propias acciones y preguntarse por qué las están llevando a cabo. Este procedimiento es diferente a lo que se ha realizado tradicionalmente en muchas escuelas donde se oculta este tipo de acciones por miedo a que se culpe al profesorado o se dañe la imagen del centro educativo.

Una vez explicados los cuatro pilares que dan sentido al modelo social de El Dragón pasamos a explicar el modelo académico con el que finalizamos la descripción de la escuela.

8.3.2. Un modelo académico implícito y explícito

El Dragón señala explícitamente que los objetivos prioritarios de aprendizaje son la alfabetización básica tanto en inglés como en español (lectura, escritura y

cálculo básico) y el fomento al máximo de las capacidades individuales de cada estudiante de acuerdo a sus intereses personales, profesionales y artísticos.

Para conseguir estos objetivos, El Dragón pone en relieve los dos tipos de aprendizaje: el explícito y el implícito. No obstante, se da más importancia al aprendizaje implícito que se realiza a través del ambiente y con el modelo social propuesto.

En El Dragón cada estudiante organiza libremente, ayudado por su mentor/a, su programa académico personal. El alumnado no está limitado al aprendizaje en un aula si no que pasa su jornada en diferentes lugares en los que está aprendiendo a través de su experiencia. El alumnado aprende en todas y cada una de las actividades de su día a día, buscando que todos los conceptos que forman parte de sus actividades estén interrelacionados y que de manera implícita se impartan materias tradicionales como las matemáticas, la literatura o la ciencia.

El Dragón pone a la disposición multitud de espacios, interiores y exteriores, donde se puede experimentar libremente o a través de un taller o proyecto. Por ejemplo, en la cocina, los niños y niñas colaboran con el chef mientras aprenden química, matemáticas, medidas de peso, hacen trabajo escrito, aprenden hábitos de vida saludables, conocen nuevas culturas dependiendo de la opción gastronómica del día, son conscientes de la diversidad de opciones alimenticias (veganos/as, vegetarianos/as, alergias...), desarrollan sentido como el gusto y el olfato, etcétera.

Estas experiencias también se desarrollan en espacios fuera del centro (*start ups* locales, huertos, herbolarios, museos, centros deportivos, biblioteca municipal, etcétera), buscando que preparen al alumnado para enfrentarse a situaciones de la vida real fuera de la burbuja que crean los sistemas educativos tradicionales.

En El Dragón piensan que enfrentándose a situaciones y problemas del día a día, los niños y niñas aprenden a ser seres independientes y activos capaces de solucionar problemas por ellos/as mismos/as sin necesidad de recurrir a una persona adulta. En relación a esto, recientemente se ha pasado del planteamiento de dotar cada espacio con los recursos que necesita el/la niño/a en cada momento a que sean el alumnado quien se adapte a los recursos existentes. “Es importante que los niños sepan adaptarse a cambios, que estén viviendo realidades distintas en momentos distintos, donde se estén embarcando en cosas nuevas de manera continua, evitando rutinas tradicionales” (E, C2, p. 2).

Además, desde una perspectiva de futuro, el avance de la tecnología y de la inteligencia artificial hace que su cofundador reflexione sobre qué puede hacer El Dragón para que los niños y niñas que acuden a su escuela sobrevivan con éxito personal y laboral a estos cambios. Señala que en el fondo se trata de “hacerles cada vez más humanos, menos máquinas, y centrarles más en aprendizaje implícito sobre objetivos finales. Eso nos lleva a incidir muy poco en las tareas y mucho en los objetivos, en los proyectos” (E, C2, p. 2). Estos proyectos pueden

ser, por ejemplo, crear una protectora de animales o un avión teledirigido, donde tienes que aprender muchas cosas. Pero no se trata de utilizar el objetivo de alto nivel (crear el avión o la protectora) para usar mecanismos intermedios como por ejemplo aprender a multiplicar. Se utiliza para aprender a alcanzar objetivos. Si aprendes en el proceso a multiplicar, está muy bien pero no es el objetivo, nos indica el cofundador. “La inteligencia es la capacidad de alcanzar objetivos, y los objetivos más complejos, de más alto nivel, son difíciles de alcanzar por las máquinas” (E, C2, p. 3). Por ejemplo, cortar el pelo podría conseguirse, pero montar una peluquería con éxito ya es muy difícil. Cuantas más opciones hay y más variantes para decidir la siguiente acción, más alto es el objetivo y más difícil de conseguir y resolver el problema. Por ello, el cofundador nos indica que es fundamental incluir la resolución de problemas en la que necesiten más inteligencia general para trabajar objetivos de mayor nivel y acciones menos orientadas a la tarea. Es decir, que no se sepan la tabla de multiplicar, pero sí sepan cómo se monta una peluquería. Esto justifica que en El Dragón se fomente en toda la estructura social el desarrollo de capacidades finalistas como convencer en el *Parliament*, mediar un conflicto en el *Judicial Committee*, llevar a cabo un proyecto personal, etcétera. Por ejemplo, cuando un conflicto no ha podido resolverse en el momento, tanto el alumnado como el profesorado puede escribir su queja describiendo el conflicto con fecha y hora exacta de la incidencia. Todo el alumnado, incluido el más pequeño, tiene que seguir este procedimiento si quieren que su conflicto sea resuelto. De esta forma, todos los estudiantes deben escribir su queja y describirla lo mejor que puedan, fomentando así su capacidad de expresión y haciendo comprender que la alfabetización es necesaria para resolver conflictos y conseguir sus objetivos. Si no pueden expresarse de forma correcta o no pueden escribir, sus conflictos no serán resueltos.

El Dragón plantea que todo lo mecánico y rutinario no tiene tanto valor. Por ello, el cofundador insiste en que es importante dejar atrás la educación tradicional de la revolución industrial y permitir que, entre la creatividad, la pasión, la abstracción, la solución de problemas genéricos y se dejen atrás valores del siglo pasado que ya no funcionan como la rutina, la disciplina o la capacidad de esfuerzo.

Por tanto, dos bases fundamentales a tener en cuenta de cara al futuro y que buscan trabajarse en El Dragón a través de ese aprendizaje implícito son: la capacidad de adaptación, necesaria en un mundo que cambia tan rápido, y el fomento de la inteligencia genérica fundamentado en que los ordenadores son capaces de ejecutar inteligencias específicas. Se busca formar a individuos capaces de transformar la realidad, tomar decisiones y llevar a cabo sus propias iniciativas y objetivos vitales de forma ética respetando las diferentes opciones de vida e ideologías. Y para ello, El Dragón busca que el alumnado deje de ser un mero receptor de información y pase a tener un papel activo en su aprendizaje.

Pero no solo existe aprendizaje implícito en El Dragón, la escuela ofrece aprendizajes explícitos a través de talleres, clases, proyectos y trabajo en el salón Montessori. Estas propuestas son realizadas por el profesorado y por el alumnado y buscan despertar y/o abordar los intereses y objetivos básicos de alfabetización en España y Estados Unidos.

Las agendas personales ayudan al alumnado a organizarse para acudir a los talleres que quieren y cubrir sus necesidades e intereses. Se revisan en las tutorías o *mentoring* y se realizan sesiones de seguimiento del aprendizaje. Para este seguimiento, se les lanzan preguntas ¿cómo te has visto tú ante el trabajo? Y se mantiene un diálogo para ver cómo puede mejorar.

El aprendizaje explícito también le encontramos en el salón Montessori, un espacio dotado de materiales pedagógicos a través de los cuales el alumnado, va alcanzando contenidos de las áreas de matemáticas, historia, historia del arte, geografía, lengua, literatura, botánica, biología, zoología, anatomía, fisiología, química, física y todas aquellas que entran dentro del currículo de una escuela tradicional. En el salón Montessori el alumnado tiene una agenda específica donde registra su trabajo en este taller. Dependiendo de la edad y capacidad de cada estudiante, la agenda se trabaja de manera diferente. Los/as más pequeños/as no suelen tener agenda, cuando crecen y cogen autonomía pasan a apuntar la tarea para el día siguiente y, cuando aumenta su madurez, pasan a planificar toda la semana. Cuando son mayores planifican la agenda a largo plazo, haciendo incluso un cuaderno de bitácora y reuniones conjuntas con las familias. La agenda es realizada a partir de sus intereses y de su compromiso, aunque luego pueden modificarlo. Se trata de no tener que empujarles en los contenidos (aunque al alumnado nuevo se le tiene que empujar porque no tiene la dinámica adquirida) y en base a la reflexión ir ganando autonomía. Por ejemplo, “Tú no has hecho esto que te habías planificado y que querías hacer, ¿por qué crees que no lo has hecho?”. El alumnado va valorando a través de la agenda y la reflexión sobre lo realizado si se ponen muchas o pocas tareas, si son capaces de cumplirlas, cómo han trabajado, etcétera.

Hay alumnado que evita todo lo relacionado con materias tradicionales (lengua, matemática, inglés...). En la mayoría de los casos son estudiantes que provienen de la escuela tradicional y no quieren rencontrarse con aquellas malas experiencias. Según el niño/a y su situación, fuerzan más o menos. El alumnado no está acostumbrado a trabajar así y tienen que “empujarle mucho aún” señala una acompañante (E, A4, p. 6). “Aún falta esa responsabilidad necesaria para la libertad” (E, A4, p. 6). A veces se dan ocasiones donde no trabajan con el compromiso y la autonomía necesaria y la docente les invita a salir de la sala. Tanto es así que nos señalan “Lo que más me chocó cuando llegué es que no querían hacer nada, estaban apáticos, desmotivados... este ha sido un objetivo, motivarles” (E, A5, p. 7). De esta manera muchos/as estudiantes se han ido dando cuenta poco a poco que la matemática o la lengua podían ser otra cosa

mucho más amable y entretenida en comparación a sus vivencias anteriores. Pero el equipo docente tiene que estar detrás del alumnado más de lo que le gustaría para que cumpla sus compromisos (sobre todo con el alumnado nuevo).

Por otro lado, encontramos la sala de arte. Al igual que el salón Montessori, la resaltamos por ser de las más transitadas. Existen dos tipos de actividades, los talleres semidirigidos y el espacio de creación libre. Los talleres tienen una metodología “directiva-abierta” y están planificados a través de los intereses del alumnado. En las actividades de creación libre, cada estudiante se pone los objetivos. La acompañante está de guía o ayuda técnica, para colaborar en lo que necesiten, viendo donde está la necesidad real para que el proyecto progrese. A los mayores les cuesta más “todavía no he logrado engancharles. Tienen menos motivación y mas vergüenza” (E, A4, p. 7).

En general, con el alumnado que ha comenzado Secundaria (aún es un pequeño grupo), se trabaja mucho a través de proyectos grupales o individuales. En el taller de English Activity, por ejemplo, se realizan grupos en función de la elección de proyecto, teniendo tres opciones: comic, poema o cortometraje. Ellos se organizan el trabajo teniendo como referencia la fecha de entrega. Con los mayores se busca, aún más, dar respuesta a sus intereses. Por ejemplo, una alumna estaba interesada en la etapa de educación Infantil de cero a tres años, y su mentor organizó todo con ella para que estuviera yendo a la escuela infantil LaLibélula una vez a la semana durante cuatro meses.

A todo el alumnado, y especialmente a los mayores por experiencias de años anteriores, se les avisa que, una vez se apuntan a una actividad, se comprometen a realizarla con todas las consecuencias. Por ejemplo, si se apuntan a una excursión deben realizar lo planificado en ella o si inician un proyecto de un viaje deben finalizarlo. Otra de las actividades especiales para los mayores es el taller de educación sexual, donde el alumnado en un ambiente distendido, pregunta, comparte y recibe formación sobre este tema tan importante y tan descuidado tradicionalmente.

Por otro lado, la apuesta por el aprendizaje a través de las nuevas tecnologías que realiza El Dragón, es algo que la diferencia de otras escuelas alternativas que de manera intencionada evitan su presencia. En el espacio de Medialab el alumnado tiene acceso a videojuegos aprobados por la AMI (Asociación Internacional de Colegios Montessori) que se consideran beneficiosos para el desarrollo personal, así como acceso a otras aplicaciones o software interesantes para el aprendizaje. Además, también se cuenta con impresora 3D, llena de opciones y muy atractiva para el alumnado. Sin embargo, desde la creación de El Dragón el trabajo con los ordenadores ha ido evolucionando hasta encontrar un uso adecuado desde el punto de vista del desarrollo del alumnado. De esta manera se ha pasado de un acceso libre que ha dado lugar a un uso inadecuado y excesivo en horas, a limitar los ordenadores a través de usuarios con tiempo limitado.

Como aprendizaje transversal, el profesorado resalta la importancia de la gestión emocional en situaciones de conflicto y la libertad del alumnado para expresar lo que siente. “La asertividad es una de los puntos más importantes dentro de nuestro trabajo. Yo quisiera que ellos sepan decir lo que necesitan en todo momento, que puedan expresarse cuando estén bien o mal, si tienen una necesidad” (E, A6, p. 7). Dentro de la personalidad de cada niño/a se trata de ayudarles a empoderarse para que puedan expresarse, teniendo autonomía, cuidándose y cuidando a las personas y a las cosas.

Como conclusión respecto al aprendizaje y para finalizar este capítulo dedicado a describir a El Dragón, podemos decir que esta escuela se caracteriza por el fomento de la autorregulación en un ambiente heterogéneo, democrático, orgánico y tecnológico. Su contribución a la Justicia es muy interesante y será analizada más detenidamente en el capítulo 10.

CAPÍTULO 9.

ALAVIDA, UN ESPACIO PARA CRECER

El tercer y último proyecto que describimos es Alavida, todo un referente en Madrid y en España. Su historia y modelo ha sido inspirador para muchas personas y para otras escuelas de nueva creación que han sido contagiadas por su esencia.

El proyecto comenzó en 2001, motivado por la necesidad de formar un grupo de apoyo entre familias con unos planteamientos educativos comunes que ofreciera un espacio de convivencia para sus hijos e hijas. A lo largo del tiempo, este espacio se ha ido transformando, creciendo y cambiado de ubicación. Por su enfoque ha evitado reconocerse como una escuela, aunque el paso del tiempo y la legislación les han hecho convertirse en un centro educativo y dejar de ser gestionado por todas las familias.

Alavida pretende ser un ambiente en el que las necesidades básicas de amor y seguridad estén cubiertas y a partir de ahí ofrecer el acompañamiento para que el/la niño/a pueda sentir, experimentar, aprender y crecer. Su planteamiento parte del convencimiento de que el ser humano, como cualquier ser vivo, tiene el potencial interno para desarrollarse y madurar por sí mismo y en interacción con su entorno. La gran cantidad de familias que deciden vivir cerca de Alavida para llevar a sus hijos/as a este espacio y formar parte de esta comunidad, permite entender que este proyecto es mucho más que una escuela, forma parte de una decisión sobre el estilo y el sentido de la vida.

9.1. Un sentido A-la-vida

Aquellas personas que realizan la elección de escuela de manera consciente y sabiendo de su trascendencia, se plantean decenas de dudas: ¿Qué tipo de educación estoy buscando? ¿Qué es lo mejor para mi hijo/a?

En Alavida la sensación que se tiene es que las familias eligen un modo de vivir y una comunidad a la que pertenecer. La mayoría de ellas vivían lejos de allí y se han mudado para asentarse alrededor de la escuela. Renuncian a muchas comodidades para conseguir tener un estilo de vida más coherente con su filosofía y con la educación elegida para criar a sus hijos/as.

“No hay escuela perfecta ni ideal” nos indica una acompañante de Alavida (A, A1, p. 2). Sin embargo, algo tiene este proyecto para movilizar a tantas familias y continuar creciendo después de una década y media. Para descubrirlo comenzamos hablando de su creación y fundadores, para después sumergirnos en su recorrido y descripción.

9.1.1. El nacimiento de una familia

La historia del nacimiento de Alavida, es fruto, como en los anteriores proyectos, de un grupo de familias que no quiere seguir una crianza y una educación tradicional. De esta manera, varias familias de un grupo de postparto de Madrid, comienzan a preguntarse qué escuela o educación elegir. Descubren el libro “Educar para ser” de Mauricio y Rebeca Wild (Wild y Wild, 1986), planteamiento educativo con el que todas las familias se encuentran cómodas y a partir del cual se asienta el grupo. Pese a que las familias viven en la ciudad, todas están de acuerdo en que no es un sitio para criar a sus hijos/as y deciden desplazarse a la sierra. En este grupo de familias se encuentran los fundadores Beatriz Aguilera y Tinus Wijnakker, dos personas que al igual que la familia Wild, su gran capacidad de trabajo, conocimientos, compromiso e ilusión harán que el proyecto crezca y llegue a ser lo que es hoy.

Beatriz nos declara que recuerda su infancia en la escuela como una etapa muy dura y difícil. Siente que no fue entendida por el profesorado, el cual fue “aplastando” todo lo que surgía de ella.

El día que salí dije ahora voy a conocer quién soy yo, voy a conocer a esa persona que durante tantos años ha hecho lo que le han dicho desde que ha entrado hasta que ha salido. Han dispuesto de mi vida. Ahora voy a ser yo. (A, C1, p. 1)

Esta experiencia le hace mirar a la infancia de otra forma y le impulsa a ser docente y enfocar su vida en buscar “que los niños tengan una infancia más bonita” (A, C1, p. 1). Sin embargo, pese a desarrollar su profesión como docente impartiendo la asignatura de inglés como lengua extranjera en un colegio

innovador y progresista, la sensación negativa hacia la escuela no cambia. Vuelve a ser consciente de que el sistema no funciona y la experiencia le permite conocer aún mejor las limitaciones de la educación tradicional.

Mi sensación es que los niños y las niñas tienen unos intereses y el profesorado otros y como que vas en contra de los niños y niñas. Es decir, tú quieres que aprendan una cosa y ellos tienen otra necesidad. En lugar de ir con los niños, tú vas en otra dirección. Y te agotas. Es exhausto y nadie está contento. (A, C1, p. 1)

La cofundadora nos aclara que hay docentes maravillosos a los que admira y que le han enseñado muchísimo. “Respeto a los docentes y a la escuela pública... pero la situación general me deprimía, porque no se confiaba en el alumnado” (A, C1, p. 1). Se lamenta señalando, “tú proponías cosas y era todo el tiempo: sí pero, es que...” (A, C1, p. 1). La escuela, como institución, le parece que no funciona. Sin embargo, señala que su trabajo no ha sido criticar, si no el de construir, “yo no voy a criticar a nadie, lo que no me gusta le voy a dar una solución diferente” (A, C1, p. 2).

Por su parte, Tinus, de origen holandés y criado en una familia numerosa, se forma inicialmente como asistente social especializado en procesos de grupo. Trabaja como monitor, profesor y milita en movimientos sociales, en concreto con el movimiento antimilitarista, lo que le dota de una profunda perspectiva política, social y ambiental. Nos señala que, hasta el nacimiento de su hijo, no se adentra en la corriente de la crianza y de la educación alternativa, siendo además más difícil en España donde es inexistente dentro de los centros educativos convencionales.

Ambos fundadores se dedican durante años a la educación formal y no formal desde un enfoque de educación para la paz, no sexista, intercultural, medioambiental, etcétera. Realizan formaciones y editan materiales para que el profesorado aborde estas temáticas.

Tras el nacimiento de su hijo y después de más de diez años escuchando la problemática del profesorado y conociendo cómo funcionan los centros educativos, se niegan a matricular a su hijo en un centro donde no hay ilusión por la infancia y reina la desconfianza en el alumnado. Llegado este momento, integrados en el grupo de postparto y siendo fallida la búsqueda de espacios educativos alternativos, deciden crear un espacio de crianza. El cofundador señala que “Alavida desde el primer día no ha sido una escuela en el sentido tradicional. Nosotros nos definimos como un grupo de familias que educan en casa pero conjuntamente” (A, C2, p. 1).

Aunque desde el principio, Alavida se abre a la incorporación de nuevas familias que lo solicitan, sigue percibiéndose como un espacio familiar. Las madres y padres acuden por la línea pedagógica, pero también para formar parte de la comunidad creada. Esto hace que la mayoría de las familias trasladen su vivienda

cerca de Alavida, “porque esto no es un lugar para aparcar a tu hijo/a en la escuela, esto es un proyecto de familia. Es la familia la que viene a Alavida.” (A, D1, p. 1). Quien realiza esta afirmación es Ángel que, junto a su familia, decide cambiar de vivienda y de vida para formar parte de esta comunidad. Tras su llegada se va implicando más en el proyecto y, con el último cambio de espacio, decide, junto a su pareja Cristina, dar un paso adelante para apostar todo su tiempo y ahorros en el proyecto. Ambos, buscan la estabilidad y legalización de Alavida en Chapinería, formando parte de la dirección y administración junto a Beatriz y Tinus quienes se encargan principalmente de la parte pedagógica.

Muchas familias deciden este cambio de vida. Tal y como señala una acompañante de Alavida “esto no es el dinero, es que tú crees en este tipo de educación y priorizas y te cambias de casa o lo que sea” (A, A1, p. 1). Entre las familias y las acompañantes se repiten grandes historias de sacrificio para conseguir vivir de manera coherente y acudir a Alavida.

Nos vinimos a vivir cerca de Alavida. Fue duro para todos, pues lo dejamos allí todo. Teníamos todo en el barrio, era cómodo. Pero creo que es lo mejor para él y para nosotros. Nos ha cambiado a todos el modo de ver la vida. (A, F1, p. 2)

Esta apuesta hace que se cree una gran familia, una comunidad educativa concienciada y que, ahora asentada en Chapinería, busca estabilizarse y vivir una etapa de tranquilidad, felicidad y crecimiento.

La cofundadora nos señala que el crecimiento de Alavida nunca se ha realizado por medio de marketing y publicidad, si no del encuentro entre necesidades y la difusión entre personas interesadas. Esto se debe a que en su opinión es un proyecto familiar y novedoso.

Yo creo en esto, pero yo no lo he probado. Hasta que no lo pruebe no lo puedo vender (...). Necesito haberlo experimentado y necesito ver cuáles son los errores. Y entonces prefiero, en vez de hacer algo grande y sin tener experiencia, hacer algo pequeño e ir probando, y sobre la marcha me atreveré a que vengan más familias. (A, C1, p. 2)

La sinceridad y humildad de los fundadores cuando hablan de su modelo educativo, no hace a Alavida debilitarse, si no todo lo contrario. Les permite crecer como una gran familia que quiere demostrar, y lo está consiguiendo, que otra forma de educar es posible. Además, sus más de quince años de recorrido nos permiten entender su modelo y sus cuestiones claves. Por ello, a continuación nos adentramos en el proceso de crecimiento del proyecto.

9.1.2. Alavida, un proceso de crecimiento

Crear un proyecto como Alavida, pese a ser algo precioso y lleno de satisfacciones, es intenso, duro y con momentos muy difíciles. No solo por los aspectos legales de los que luego hablaremos, si no por las crisis que en todo proyecto suceden. Los fundadores nos indican que ha habido dos puntos de inflexión que dan sentido a lo que hoy es Alavida.

El primer punto de inflexión tiene que ver con la participación. Con la creación de Alavida se acercan muchas familias con ideas libertarias lo que obliga a Alavida a definirse en lo referente a la toma de decisiones. “Es el mito de la igualdad. Aquí somos todos diferentes. No todos podemos hacer lo mismo. Todos los padres y madres quieren decidir. Para mí es el problema de las escuelas libertarias” (A, C1, p. 2). La cofundadora tiene una opinión firme, no cree en ello ni lo quiere en Alavida. No obstante, aclara que si estuvieran todas las familias presentes como acompañantes sería posible, pero cuando hay una persona que acompaña a los/as niños/as, como es el caso de Alavida, es muy complicado que todas las familias opinen y decidan sobre lo que la persona acompañante debe realizar. Esta persona es la responsable, con sus limitaciones y potencialidades, y no puede hacer algo en lo que no cree. Además, nos señala la cofundadora, las familias no pueden decidir porque no tienen la misma formación, capacidades ni tienen la misma dirección.

Como acompañante yo tengo una serie de certezas delante del niño que no puedo explicar o que tardaría muchísimo. Son desde el corazón y la experiencia. Y ponerme a discutir el motivo de por qué hago así las cosas es agotador. Yo escucho ideas que me pueden aportar, pero quien decide soy yo. Porque con estas capacidades puedo tomar esta decisión.
(A, C1, p. 2)

Llegado este momento, aunque desde el inicio se plantea que las decisiones se toman entre todas las familias, la cofundadora no puede continuar así, y se plantean dos opciones: las familias no toman las decisiones y ella continúa o si las toman, ella se marcha. Este planteamiento es fruto también de la conversación con Mauricio y Rebeca Wild quienes le aconsejan que ella también debe ser respetuosa consigo misma.

Finalmente, algunas familias deciden marcharse y otras se quedan teniendo en cuenta que las decisiones pedagógicas las tomarían Tinus y Bea. En esta nueva etapa, el proyecto se traslada a la casa de los fundadores, espacio amplio que cuenta con todo lo necesario. Se inicia así, una fase donde las familias no participan en la toma de decisiones. Nos señala la cofundadora que “fue una etapa bonita porque se llevó a cabo lo que queríamos hacer con toda la libertad” (A, C1, p. 3). Sin embargo, observan que hay gran diferencia entre lo que se hace en la escuela y lo que se hace en casa. Esto les obliga a buscar un equilibrio para aunar la escuela y el hogar. “La búsqueda de equilibrio es constante en todo” (A,

C1, p. 3) nos declara la cofundadora. Comienzan a realizar reuniones tres horas a la semana con las familias y, además, las invitan a observar por la mañana en el proyecto. Sin embargo, no deciden lo que se hace (esto sería volver a la fase anterior). Las familias acuden, observan, opinan y debaten. Con todo esto, se consigue, por un lado, más coherencia entre la escuela y la casa, y por el otro, que el nivel de conciencia educativa aumente entre la comunidad.

Es en este instante cuando llega el segundo momento de inflexión de Alavida que ayudará a continuar definiéndose. En el proyecto se van diferenciando dos líneas, una que es fiel a Mauricio y Rebeca Wild en todo su planteamiento, y otra, acorde a los fundadores, que creen que hay que adaptarse a los/as niños/as y a la realidad de Alavida. La cofundadora nos indica que este planteamiento surge al ver que los niños y niñas no estaban bien y necesitaban un cambio.

Básicamente lo que veía era que los niños y niñas estaban perdidos/as (siendo además tan pocos, si fueran trescientos como en el Pesta quizá sería otra cosa). Tú veías que los niños iban de un lado a otro, abandonaban ante dificultades... Frente a los retos no se superaban. Porque la libertad te permite elegir lo que quieres, pero ante un reto ¿quién te dice que debes de seguir? Tú mismo. Pero es muy difícil si te has acostumbrado a que nadie te obligue, nadie te pida, nadie te espere... y no has tenido la suficiente autonomía de niño. (A, C1, p. 4)

Nos señala la cofundadora que “se acercan muchas familias que les dejan hacer lo que quieren a sus hijos e hijas, y otras que les hacen todo” (A, C1, p. 4) y nos continúa explicando que el niño o la niña que no tiene autonomía se rinde frente a una dificultad señalando “no puedo” o “no sé” entre otros argumentos. Cuando hablas con la familia no lo entienden, no escuchan, no tienen tiempo o ya se les ha pasado la edad y no depende de ellos. Además, el tiempo les hace darse cuenta que no es suficiente con que los niños y niñas muestren interés. En el espacio educativo de la familia Wild en Ecuador, la gran cantidad de estudiantes hacía que siempre hubiera variedad de intereses, así como referentes que supieran utilizar el material. Pero en Alavida había pocos niños/as y preferían estar fuera (relacionando fuera con jugar y dentro con trabajar). Los fundadores llegan a la conclusión de que no es suficiente con que el ambiente esté preparado y tenga mucho que ofrecer. Por lo que deciden que hay que poner retos y confrontarles. Es importante trabajar con la familia y continuar con un ambiente libre, pero la cofundadora nos señala que ella no puede esperar a que se solucione el problema sin hacer nada. La cofundadora nos pone un ejemplo:

Tú (refiriéndose al alumnado) no sabes qué hacer pero tienes que elegir algo. Elige entre esto o esto otro, no quieres ninguna, pues dime qué quieres hacer, pero dime qué quieres hacer. Y si dices que vas a hacer eso, lo haces y lo tienes que hacer y si tienes una dificultad continuas, y te acompaña la rabia, el llorar, las dificultades. (A, C1, p. 4)

Los fundadores aclaran que no se trata de aceptar la libertad del niño/a y de hacer todo lo que quiera. Lo que se busca es ponerse frente al niño o niña y marcar unos límites, teniendo en cuenta la importancia de que vivan retos y situaciones difíciles. Pero para ello, aclara la cofundadora, tienes que dejar a veces de ser la profesora idealizada similar a un hada. “Si las dificultades y los retos son parte de la vida hay que poner al niño en esas dificultades y que venzan” (A, C1, p. 5). Insisten sobre la necesidad de un equilibrio, señalando que hay que buscar que los niños y niñas consigan trabajar desde sus propios intereses (aprovechándolos al máximo), pero también hay otros intereses que hay que promovérselos para introducirlos y que se contagien por imitación. El alumnado no quiere saber de todo. Quiere saber a partir de la experiencia de lo que conoce. “El miedo al cambio es más fuerte que la curiosidad” (A, C1, p. 2). Esto hace que haya niños y niñas de diez años jugando a juego simbólico y aburriéndose. El problema no es aprender a leer con diez años, nos aclara la cofundadora, el problema es que como la mayoría saben, el no poder leer, en vez de despertar la curiosidad, despierta la dificultad y la frustración al ser la diferencia cada vez más grande. “Jugando no se aprende todo” sentencia la cofundadora (A, C1, p. 3). Si dices que no hay que aprender las tablas es mentira porque luego se van a encontrar con la situación en la que se den cuenta de que las necesitan.

Todos estos motivos y reflexiones frutos de esta segunda crisis, hace alejarse a los fundadores de algunos postulados de la educación libre tradicional y de algunos puntos de Mauricio y Rebeca Wild, al no estar en la misma situación. A su vez, permite que el proyecto de Alavida se consolide y se defina aún más, marchándose algunas de las familias que tenían otro planteamiento y pasando a ser una escuela con más presencia de metodología Montessori y donde podemos encontrar acciones guiadas, presentaciones de material, acuerdos para trabajar elementos concretos o actividades dirigidas, así como ver al alumnado motivado con la gramática, con la electrónica o con el ábaco, aspectos que de la otra manera no se estaban dando.

La cofundadora nos señala que, valorando el recorrido y la experiencia acumulada, el gran error inicial fue no legalizar el proyecto desde el principio. Sin embargo, nos señala que estos trámites no son nada fáciles y que la cuestión es: empezar de manera ilegal o no empezar. Se decide comenzar como una asociación y la cantidad de tareas administrativas les desbordan (formación, creación de material, generar ingresos, pagos, acompañamiento...) y cometen errores, lo que les lleva al cierre del espacio en dos ocasiones. En los últimos años deciden cambiar esta situación, se trasladan de ubicación y el proyecto se consolida como una sociedad limitada. La elección de esta forma jurídica, se realiza por operatividad, estabilidad y capacidad de gestión. Los administradores, Ángel y Cristina, se encargan de manera exclusiva de las tareas administrativas (recursos humanos, nóminas, prevención de riesgos, protección de datos, seguros, estado financiero, matrícula de cursos...) y así los fundadores pueden dedicarse a la parte académica y continuar consolidando Alavida. El administrador nos indica

que “esto va a seguir siendo lo que es, siempre se piensa en el planteamiento original. Nadie se va a volver loco en este sentido” (A, D1, p. 2).

Este cambio incluye pasar de una situación fuera de la legalidad a estar actualmente en pleno proceso de homologación a través de la Fundación Dharma como centro extranjero autorizado por la Comunidad de Madrid. Esta fundación está aliada con el Instituto Internacional del Pacífico, radicado en Panamá y reconocido por su Ministerio de Educación, y que buscan, entre otros objetivos, crear centros educativos fuera de Panamá. “Estamos encantados con ellos, y ellos con nosotros. La esencia de Alavida no cambia por la homologación” nos indica el administrador de Alavida (A, D1, p. 2).

Esta tranquilidad legal y administrativa llega después de muchos años difíciles, pero que “también han servido para que solo siguieran en el proyecto los que de verdad creían en él” (A, C1, p. 5). Nos declara la cofundadora que, dada la intensidad del proceso, si no hubieran sido dos personas, no hubieran aguantado. Actualmente el proyecto está asentado y definido, pero nos advierten que siempre se está revisando en relación a las necesidades y situación de los niños y niñas. “Tiene que seguir siendo un espacio muy vivo” afirma el cofundador (A, C2, p. 3).

A continuación describimos este espacio, intentando hacer una instantánea actual, teniendo en cuenta que como espacio vivo ha cambiado y seguirá cambiando. Por tanto, toda descripción, aunque valiosa, queda obsoleta casi en el mismo momento en el que se escribe.

9.1.3. Alavida por fuera

Alavida, tras muchos cambios de espacios, se asienta definitivamente en Chapinería, municipio de la Comunidad de Madrid, perteneciente a la comarca de la Sierra Oeste. El pequeño pueblo, situado a 50 kilómetros de Madrid, aún mantiene su carácter rural, aunque ha crecido mucho en los últimos años, alcanzando una población aproximada de 2214 habitantes (Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid, 2017). En Chapinería, además del espacio de Alavida, hay una escuela infantil de 0 a 3 años y un centro público de educación Infantil, Primaria y Secundaria.

Tras atravesar la plaza principal donde se asienta el ayuntamiento y recorrer quinientos metros, encontramos el espacio de Alavida, con una parcela de 4.000 metros cuadrados y dos edificios (antiguas viviendas). Al edificio principal se puede acceder por dos entradas: la entrada situada en la parte frontal del edificio y por donde se accede a la primera planta, siendo el espacio destinado a la etapa de Primaria, y la entrada por la parte lateral del edificio por donde se accede a la planta baja, siendo la zona destinada a la etapa de Infantil. El espacio exterior es compartido por todos los niños/as y está lleno de recursos (arenero, cama

elástica, etcétera). El otro edificio es pequeño y de una sola planta. Se utiliza como espacio de movimiento.

Como en las anteriores escuelas alternativas descritas, en las entradas a los edificios disponen de lugares para almacenar los zapatos. Algo que, además de realizarse por higiene, nos permite tener sensación hogareña. Aunque los edificios han sido adaptados como espacios educativos, se ha conseguido que sean pedagógicos y adecuados al ambiente buscado, siendo amplios, atractivos, luminosos y diversos. Sin embargo, las instalaciones no son todo lo que les gustaría a sus fundadores y administradores, muy exigentes con el espacio y los recursos.

La zona de Primaria cuenta con dos espacios principales, dos baños, dos salas pequeñas, un espacio de cocina-laboratorio y una zona de carpintería. Los dos espacios principales están distribuidos por rincones o zonas. Uno actúa de salón Montessori distribuido por áreas y el otro más flexible para asamblea, biblioteca, trabajos grupales y talleres. Las salas pequeñas están habilitadas para música e inglés.

El espacio destinado a la etapa de Infantil, situado debajo de Primaria, es una gran sala diáfana, separada solo por las estanterías y grandes alfombras que distribuyen el espacio por rincones y áreas (lectura, dibujo, zonas de material Montessori, de juego simbólico, espacio de almuerzo con cocina...). En el centro de la sala se encuentra el baño y las escaleras de acceso a la planta de Primaria. En unos de los laterales se sitúa un gran ventanal con una puerta para salir al exterior.

Tras pasar por el edificio principal y quedar fascinados por su distribución, luminosidad y contenido, el pequeño edificio que hace de sala de movimiento queda como una anécdota, pues además está pendiente de reforma.

La experiencia de haber pasado por diferentes instalaciones en los más de quince años de proyecto, hacen muy interesante la reflexión sobre la influencia del espacio en los procesos educativos. Resaltamos el comentario de una familia, “en este espacio los niños y niñas pasan más tiempo dentro porque el espacio tiene más luz y es mucho más grande en comparación con el anterior donde estaban más tiempo en el exterior” (A, F1, p. 3). Algunas familias nos expresan su añoranza por otros espacios donde han estado anteriormente y que estaban rodeados de naturaleza. Sin embargo, para la mayoría de personas que venimos de la gran ciudad, el pueblo en sí por su tamaño y ubicación, sumado a que a cinco minutos podríamos llegar a parajes sin ninguna casa, sí consideramos que esta escuela está rodeada de naturaleza.

Respecto al día a día, los niños y niñas de Primaria entran a las 9.00 y los de Infantil a las 10.00. Deben ser puntuales, permitiendo quince minutos de retraso. La jornada finaliza a las 14.00 pues su visión es de educar en casa y, por tanto, no hay comedor ni actividades extraescolares. Nos recalca el cofundador que “las

familias que vienen a Alavida quieren participar en la educación de sus hijos” (p. 2).

En la etapa de Infantil la jornada se organiza de la siguiente manera, teniendo en cuenta que todas las actividades propuestas en esta etapa por las acompañantes son voluntarias:

- 10:00-11:30. Cuando llegan puede elegir si jugar dentro o fuera. Este tiempo se utiliza con algunos niños y niñas para presentaciones de material Montessori. Estas presentaciones se establecen por acuerdo (con los/as mayores) o por petición.
- 11:30-12:00. Es el tiempo de desayuno. Es preparado por las acompañantes y la asistencia es libre, aunque sí hay límites de cantidad de comida. Ellos participan en poner y quitar la mesa.
- 12:00-13:30. Se realiza un taller que ofrecen las acompañantes. Toca una pequeña campana para avisar y los niños/as deciden si acudir o no.
- 13:30. Se realiza la actividad de cuento, donde una acompañante lee o interpreta un cuento.
- 14:00. Finaliza la jornada. Los/as niños/a salen al exterior y cuando abren la puerta salen al encuentro de su familia que les espera en la puerta. No se observa que las acompañantes intercambien información en la puerta de la salida.

En la etapa de Primaria la jornada se organiza de la siguiente manera:

- 9:00-12:00. Revisión de agenda y espacio destinado a actividades más relacionadas con áreas académicas (talleres, presentaciones Montessori, grupos...).
- 12:00. Desayuno. Cada niño/a se trae de casa su propio desayuno.
- 12:30-14:00. Espacio destinado a otras actividades (salir al exterior, finalizar un trabajo, reunirse con las acompañantes, asambleas...)

En los inicios de Alavida, en la etapa de Infantil, se realizaban asambleas, sentándose todos al llegar en círculo, pero tenían poca asistencia y las decidieron quitar. Sin embargo, en la etapa Primaria son una pieza clave. Se realizan los miércoles y están compuestas por diferentes roles que desempeñan los propios niños y niñas:

- Coordinación: Encargado de abrir y cerrar los puntos programados.
- Moderación: Responsable de dar los turnos de palabra.
- No jugar: Encargado de vigilar que no estén jugando o haciendo otra cosa que les haga perder la atención.
- Actas: Responsable de coger acta.

Es una actividad obligatoria porque se toman decisiones que incluyen a todos y todas. Sin embargo, una vez vista su importancia, nadie acude por obligación, pues saben que es importante lo que allí ocurre al poder proponer y elegir.

Las acompañantes se reúnen dos tardes a la semana para organizarse y hablar del alumnado o para reunirse con las familias. Las primeras suelen ser reuniones de etapa y tiene una duración de tres horas. En cuanto a las segundas, las reuniones individuales con cada familia son, de manera general, una vez al trimestre. También una vez al mes aproximadamente, se realiza un encuentro conjunto con los padres y madres donde se tratan temáticas (límites, autonomía, normas, uso de la televisión...). En el segundo trimestre se realiza la actividad “el niño invita” donde una vez a la semana, cada estudiante prepara con el acompañante la visita de su familia. Pasan la mañana con su familia y después el padre o madre se reúne con la acompañante para hablar, pudiendo estar presente en algunas ocasiones el propio niño/a.

En Alavida el proceso de matrícula siempre ha sido muy cuidado. Eso ha hecho que haya menos movilidad que en otros centros, pues quien accede sabe bien el tipo de espacio y cómo se trabaja. La cofundadora nos señala con una sonrisa sobre el proceso de admisión: “Somos súper pesados” (p. 4). No quieren que entre cualquier familia sin información y sin haberlo valorado bien, “incluso desanimamos a las familias” (A, C1, p. 4). El cofundador aclara, “en Alavida no cogemos a los niños, cogemos a la familia” (A, C2, p. 2). De esta manera cuando una familia quiere entrar en el proyecto pasa por las siguientes fases:

- 1º. El cofundador tiene una entrevista con la familia.
- 2º. La familia observa durante dos días una jornada en la escuela.
- 3º. Tras esta observación se realiza una segunda reunión sobre lo que han visto en relación a lo pedagógico.
- 4º. Hablan con el administrador de temas relacionados con la organización, infraestructura y gestiones.
- 5º. Si tras estas fases, la familia quiere seguir entrando en Alavida, se hace una reunión sobre su hijo/a y su vida desde el nacimiento.

El acceso a Alavida no depende tanto de las plazas libres. Se busca no poner en riesgo el clima existente y mantener el grupo de referencia. Esto último impide, en la mayoría de ocasiones, que accedan niños/as mayores. No obstante, pese a la intensidad de las fases de acceso y a la claridad en los criterios, la cofundadora nos indica que hay alguna familia con la que se han equivocado. Sin embargo, desde hace cinco años hay un grupo de familias bastante estable, aunque siempre hay algunas que se van y otras que entran (muchas más numerosas estas últimas).

Una vez que el nuevo niño o niña entra en el espacio de Alavida, se realiza un proceso de adaptación que dura alrededor de dos semanas. En este periodo se

observa la reacción con sus iguales y con las acompañantes. Los primeros días la madre o el padre acompañan a su hijo/a durante toda la jornada. Después la familia se queda sentada permitiendo que el niño o niña explore solo/a. Una vez conseguido esto, la familia se va ausentando del espacio, alargando este tiempo progresivamente.

Nos indica el cofundador que también es importante acompañar a las nuevas familias porque existe un proceso de duelo y una reubicación en el espacio y en el tiempo. Esto es aún más importante en aquellos casos de niños/as que nunca fueron a una escuela infantil, algo común en las familias de Alavida que buscan permanecer junto a su hijo o hija el mayor tiempo posible durante los primeros años de vida.

El organigrama del centro está constituido por dos administradores que realizan las labores relacionadas con gestión, un director académico que es el cofundador y que también está de acompañante en la etapa de Primaria, tres acompañantes más en la etapa de primara (entre ellas la cofundadora) y tres en la etapa de Infantil.

En cuanto al número de niños y niñas, actualmente se encuentran casi sesenta y pretenden alcanzar un máximo de setenta y cinco. Nos indican que no quieren ser una escuela grande ni competir contra otros colegios alternativos. “Queremos mantener la esencia de Alavida” (A, D1, p. 2).

Una vez realizada esta descripción de “Alavida por fuera”, debemos adentrarnos en lo que ocurre dentro en su proyecto y bases, es decir, en lo más importante para toda la comunidad de Alavida, la esencia.

9.2. La esencia de Alavida

“Lo esencial es invisible a los ojos” señalaba el escritor francés Antoine de Saint-Exupéry en su famosa obra “El principito”. Sin embargo, aunque es así, el recorrido de Alavida nos permite, no solo sentir la esencia, si no también verla y reconocer sus causas y resultados.

Para ello, en este apartado analizamos la base en la que se asienta el proyecto, conociendo los autores y autoras en quienes se apoyan para después analizar los pilares básicos que sostienen el proyecto de Alavida y que complementa lo descrito hasta ahora.

9.2.1. Un proyecto con nombres propios

Mientras algunas escuelas evitan hablar explícitamente de los postulados y autores/as que siguen, en Alavida muestran con claridad en quiénes se apoyan para dar sentido a su proyecto. Esto denota transparencia y fundamentación sobre lo qué allí acontece.

Rebeca y Mauricio Wild son la referencia principal del proyecto de Alavida. La experiencia y trayectoria de la Fundación Educativa Pestalozzi de Tumbaco, en Ecuador, con el espacio educativo conocido como el Pesta y su evolución al Proyecto Integral León Dormido, es la inspiración de Alavida. Los fundadores decidieron empezar su proyecto educativo tras leer el libro de Rebeca y Mauricio Wild “Educar para Ser” (Wild y Wild, 1986), en el que describen sus vivencias en la escuela activa. Los fundadores pensaron que si la familia Wild, había construido un espacio tan bello para la infancia, ellos también podrían conseguirlo. “Sabíamos que iba a dar mucho trabajo, pero desconocíamos lo duro que sería” nos declara la cofundadora de Alavida (A, C1, p. 3).

Desde el momento en que conocen la escuela activa, asisten y organizan charlas y seminarios con Rebeca y Mauricio Wild, leen todo lo que publican (Wild, 2003, 2006, 2007, 2009, 2013; Wild y Wild, 1986) y visitan el proyecto en Ecuador.

Otra gran influencia sobre Alavida procede de Carl Rogers (1967, 1975) y de uno de los psicólogos clínicos que trabajó con él, Antonio Guijarro. La psicología humanista de Carl Rogers y su modelo de comunicación basado en el respeto y la confianza marcan las relaciones en Alavida. Desde este enfoque también es importante la influencia de Virginia M. Axline (1994, 1995) con su trayectoria humanista de terapia infantil. A través de la “Terapia de Juego” describe cómo el juego libre puede ser curativo y fomenta, en la línea de Rogers y como observamos en Alavida, la no directividad y la confianza en que el/la niño/a busque aquello que necesita para su propio bienestar y desarrollo.

Dos pilares fundamentales para Alavida son Maria Montessori (1909/2003, 1915/1939) estando su teoría y su experiencia práctica reflejada en su espacio como podemos contemplar a través del tipo de material y su distribución, y Emmi Pikler (1969/1994) quien aborda la autonomía y la libertad, dos temas centrales en el proyecto.

Desde Alavida también dan gran valor a J. Aletha Solter (2002a, 2002b, 2002c) y a la aportación de la terapia primal (Janov, 2009) a la expresión de las emociones y, en especial, del llanto. La educación creadora de Vega Martín y José Miguel Castro discípulos de Arno Stern (2014), con sus reflexiones sobre el dibujo y en general la expresión en la infancia, nutren la propuesta educativa de Alavida. Por último, citan a Jean Piaget (1964/1973, 1969/1980), John Holt (1964, 1967, 1977) o Humberto Maturana (Maturana, 2003; Maturana y Varela, 2002) como otros autores imprescindibles en Alavida.

Estos autores y autoras fundamentan Alavida, pero su esencia reside en los nombres propios de sus fundadores, Beatriz Aguilera y Tinus Wijnakker. Estos se han convertido en todo un referente para la escuela alternativa y el motivo principal para que las familias decidan llevar a sus hijos/as a este proyecto. Además, las numerosas formaciones que imparte su cofundador, permiten que su línea esté contagiando a muchas familias y educadores/as que ven en su filosofía

y método una respuesta a la necesidad de otra educación. Los principales puntos sobre los que el cofundador, da importancia en sus formaciones y que son básicos para entender la esencia de Alavida son:

- La observación: Es el punto de partida de cualquier proyecto. En Alavida se cree fundamental examinar lo que perciben las acompañantes y las familias de forma consciente e inconscientemente, así como analizar cómo influye la historia personal y cultural de cada persona en la observación. Es fundamental reconocer señales y diferenciarlas para poder realizar un acompañamiento adecuado al niño o niña. No obstante, hablando de la importancia de evitar interpretaciones, el cofundador nos advierte: “Yo no puedo valorar tu experiencia, solo mi experiencia” (A, C1, p. 8). Esto justifica que en Alavida se pregunte sobre lo observado, para no hacer una interpretación no adecuada de lo sucedido.

- La comunicación: Para el fundador es primordial interpretar adecuadamente los mensajes de niñas y niños. Para ello es necesario ver y entender las señales, incluyendo la comunicación no verbal y el contacto físico. Pese a parecer que se utilizan códigos comunes, no es así y un mismo mensaje puede ser entendido de diferente manera. Es por ello, y por la importancia de dar autonomía y libertad, que la comunicación es muy seleccionada, evitando sermones y grandes instrucciones o explicaciones. A su vez los acuerdos tienen que estar bien definidos y la comunicación debe tener siempre en cuenta el contexto. El ambiente preparado y respetuoso, junto a la comunicación asertiva, no violenta y no verbal, definen la comunicación diaria en Alavida.

- La escucha y la respuesta: En Alavida se le da gran importancia a cómo escuchar para entender lo que nos están transmitiendo y cómo responder expresando diferentes actitudes. Vemos celebrar logros y aplicar consecuencias lógicas, pero no existen valoraciones positivas, comparaciones, premios ni castigos. Para el cofundador estos aspectos tan cotidianos en la escuela tradicional, crean dependencia y condicionan al niño/a a las necesidades de la persona adulta. Es la escucha activa la estrategia utilizada para reflejar lo sucedido y acompañar. Esto significa escuchar cómo y cuándo lo necesitan sin ordenar, amenazar, sermonear, aconsejar, argumentar, criticar, alabar, ridiculizar, interpretar, controlar, preguntar o distraer. “No hacer valoraciones continuas cuando escuchaba a los niños fue lo que más me costó cuando comencé a formarme y llegué a Alavida” (A, A2, p. 3).

- El amor y la seguridad: Ambos aspectos son fundamentales para que el aprendizaje pueda darse y es por ello que hablamos de forma extendida en el siguiente punto. En Alavida no hay chantaje emocional ni amenazas. El amor y la confianza en el niño y la niña son incondicionales. Se busca que el alumnado conozca y experimente todo lo posible para que no reconozca como peligroso lo que no tendría por qué serlo. Esto explica, por ejemplo, que podamos ver a niños/as pequeños/as utilizando el martillo y los clavos con toda normalidad.

- Los límites y las normas de convivencia: Para los fundadores es importante la existencia de un ambiente relajado acompañado por límites y normas que generen consecuencias y responsabilidad. Los límites dan estabilidad y seguridad al delimitar lo que se puede hacer, permitiendo que no tengan que estar pendiente de todo. “Los límites están para dotar de seguridad y las normas para, además de estar seguros, que estemos a gusto” (A, C2, p. 6). Por ejemplo, en Alavida no dejan pegar (es un límite) y deben recoger el material tras su utilización (es una norma de convivencia). Las normas son más flexibles y buscan que sean interiorizadas como rutinas. El recorrido de Alavida, ha permitido que muchas normas se hayan interiorizado y el proyecto funcione con mucha más fluidez que en otras escuelas. El cofundador nos aclara que los límites están relacionados con el entorno “Yo en Alavida nunca dejo que se peguen, pero quizá en otro entorno sí” (A, C2, p. 6). Y continúa explicando para que lo entendamos que “en la escuela tradicional el castigo por pegar quiere conseguir que tengas miedo. El límite solo quiere que dejes de pegar” (A, C2, p. 6).

- La libertad y la autonomía: En Alavida se busca que las personas sean responsables de su propia vida. Para ello fomentan la autonomía, entendida como la capacidad de decidir y de hacer cosas por sí mismo/a. Es por ello que se huye de la utilización de la culpa como carga moral y como una forma de obligar a hacer las cosas. En Alavida no encontramos ordenes del tipo “juega con ella que está sola”, pues se piensa que hay que tener en cuenta a los demás pero también a uno mismo. Por tanto, nadie puede obligar a un niño o niña a jugar con otro/a. El niño o niña tiene libertad para decidir que no quiere jugar, al igual que el otro u otra podrá decidirlo en otra ocasión. Esta libertad existente en el proyecto, hace que lo difícil para el alumnado sea tener muchas cosas que decidir. Sin embargo, el cofundador nos aclara que Alavida no es una escuela no directiva, porque hay normas y límites.

Una vez introducidos los/as autores/as y puntos fundamentales de Alavida, pasamos a indagar sobre aquellos aspectos que dan sentido al proyecto. Para ello comenzamos con el amor, la seguridad y el desarrollo.

9.2.2. Cubriendo necesidades: amor, seguridad y desarrollo

Para Alavida, el niño/a antes de poder atender las necesidades de desarrollo y aprendizaje debe tener cubiertas dos necesidades básicas: amor y seguridad.

Para los fundadores, el amor es una necesidad básica de supervivencia, al mismo nivel que el alimento, el abrigo o los cuidados personales. Nos referimos al amor sin condiciones, al amor que se recibe sin necesidad de pedirlo, al amor a la persona por ser quien es, con independencia de sus acciones. Una persona que no se siente amada sacrifica sus propias necesidades de desarrollo y realización por conseguirlo. La educación basada en premios y castigos, aprobación y desaprobación, aceptación y rechazo, es una buena muestra de cómo el amor

condicionado logra conducir los intereses del alumnado y moldear su comportamiento. Es decir, el niño/a se siente amado/a cuando:

- Se le acepta sin condiciones (sin juicios, manipulaciones, expectativas, castigos o premios, etcétera).
- Se respetan sus necesidades básicas (cercanía humana, cobijo, alimento, etcétera).
- Se le brinda un ambiente adecuado a sus necesidades de desarrollo.

La seguridad, tanto física como emocional, es, para los fundadores, la otra condición para que pueda darse cualquier proceso de desarrollo. La falta de seguridad pone a las personas en actitud de defensa, restándoles energía para su desarrollo y realización personal. Un ambiente seguro físicamente implica garantizar la ausencia de peligros activos, es decir, de elementos que el alumnado no puede valorar la peligrosidad. Desde el punto de vista emocional es esencial velar por la ausencia de agresiones de cualquier tipo (físicas, verbales, etcétera), garantizar amor incondicional, y permitir la expresión de las emociones. El/la niño/a se siente seguro/a cuando:

- No hay peligros activos.
- Su trabajo y expresión de emociones se respeta.
- No recibe agresiones ni físicas ni emocionales.
- Siente límites claros que garantizan un ambiente relajado y seguro para todos y todas.

Una vez cubiertas las necesidades de amor y de seguridad, el niño/a ya puede atender sus necesidades de desarrollo en relación con su entorno. El ser humano nace con la mayoría de sus capacidades por desarrollar y los primeros 15 años son fundamentales al darse gran parte de este proceso de desarrollo.

Para Alavida, durante la primera infancia, la experimentación es un fin en sí misma. No hay más finalidad en las acciones que la de “sentir” y “experimentar”, pues las primeras necesidades de desarrollo de los niños y las niñas son de carácter sensorial y motor, es decir, necesitan experiencias donde involucren los sentidos de la vista, el tacto, el oído... y el movimiento.

A partir de los seis o siete años de edad y hasta los trece años aproximadamente (etapa de Primaria), vemos cómo se utilizan materiales concretos en el taller y en el salón Montessori, para poder vivenciar lo que están aprendiendo. En esta fase surge la necesidad de hacer las cosas con una finalidad concreta o de buscar un resultado y es donde también el alumnado comienza a interesarse por la lectura y la escritura, por aprendizajes a los que necesita acceder con acompañamiento y que busca entender cómo funcionan las cosas y poder interactuar con su entorno comprendiéndolo.

“Lo primero es ver en qué punto está cada niño, qué necesidades tiene” (A, C2, p. 9). Por ello señala que lo importante es acompañar a cada estudiante desde donde está, no desde un planteamiento pedagógico o metodológico muy definido. Se debe evitar despistar al alumnado con cosas que a nosotras como personas adultas nos interesa que aprenda. Es prioritario que cada estudiante conecte con lo suyo.

Un cole es un lugar donde hay respuestas pero no hay preguntas. Alavida es al revés. No vamos a dar respuestas si no hay necesidad. Esto tiene que ver con el desarrollo neurológico, pues el proceso de aprendizaje tiene que ver con las emociones. Cuando estoy a gusto y desde el interés, el aprendizaje se convierte en algo diferente. (A, C2, p. 9)

Aclara el cofundador, que esto no significa que los niños y niñas estén en un clima siempre positivo o que todo sea fácil. El sentirse a gusto no se trata de diferenciar entre trabajo duro o fácil. El ambiente relajado es importante, no solo para conseguir que estén a gusto, si no para favorecer el desarrollo neurológico.

El planteamiento de esta escuela alternativa (Alavida, 2017) parte del convencimiento de que el ser humano, como cualquier ser vivo, tiene un potencial interno para desarrollarse y madurar por sí mismo y en interacción con su entorno. El motor del desarrollo está en el interior, y se manifiesta en forma de necesidades hacia el exterior. Por tanto, este desarrollo se produce mediante experiencias en relación con el entorno. Del mismo modo que el apetito sirve para regular la necesidad de alimento del organismo, la satisfacción de las necesidades internas en relación con el entorno le permite la maduración de sus capacidades a todos los niveles. Este planteamiento choca con el enfoque educativo tradicional que se basa en promover el desarrollo desde el exterior, donde la persona adulta es quien decide qué, cuándo y, a veces, cuánto.

La propuesta educativa de Alavida se basa en permitir el desarrollo particular de cada niño/a, es decir, proporcionarle las posibilidades externas que den respuesta a sus necesidades internas de desarrollo, sin querer controlar este proceso desde fuera. Esto se justifica cuando se parte de la idea de que cada ser humano tiene un desarrollo particular y diferente, aunque se dé sobre un marco de semejanza. El desarrollo se produce en cada individuo cuando internamente está preparado para ello y las circunstancias externas lo hacen posible. Por tanto, no hay un momento mejor que el que cada persona elige de forma espontánea. El desarrollo de las capacidades básicas comunes, como andar o hablar, tienen un momento, un ritmo y un modo de llevarse a cabo que son diferentes en cada persona (Alavida, 2017).

9.2.3. El Aprendizaje en Alavida

Desde el planteamiento de Alavida, el aprendizaje es una parte más del desarrollo. Es un proceso inherente a la vida, que va mucho más allá de lo puramente intelectual. Surge de una necesidad vital de conocer y comprender más sobre la vida y sobre el entorno, y de integrarlo dentro de las propias experiencias. Es decir, se responde a las crecientes preguntas que surgen en el interior. Por eso consideramos que cada ser humano es el verdadero autor de su propio aprendizaje. Reducir el aprendizaje a la mera acumulación de conocimientos o a la práctica de determinadas destrezas es ignorar su verdadero valor. El placer del logro por lo que uno/a mismo/a consigue, es una de sus más grandes recompensas. Esto hace que en Alavida se subrayen los siguientes puntos como fundamentales para el aprendizaje (Alavida, 2017):

- No se enseñan valores, se viven, se aprenden.
- Se ofrece el material y el entorno necesario para que cada niño o niña pueda tener las experiencias adecuadas a su nivel evolutivo y así pueda desarrollar su potencial.
- El rol de la persona adulta es acompañar a los niños y a las niñas en su proceso de aprendizaje y desarrollo, garantizando que se den las condiciones óptimas ambientales tanto materiales como emocionales.

En el día a día de Alavida podemos comprobar cómo los mejores aprendizajes surgen desde la curiosidad y el interés, por iniciativa propia, cada uno/a a su propio ritmo y conforme a sus experiencias previas. Los estímulos vienen de los ambientes preparados, de las experiencias y vivencias con sus iguales y de las propuestas o actividades que realizan las acompañantes. El ambiente, aunque sea rico en estímulos, tiene que corresponder y encajar con una necesidad interna del niño/a. Así es cuando surge un aprendizaje significativo (Alavida, 2017).

Los aprendizajes y las estructuras de comprensión más complejas se dan en ambientes relajados y placenteros. En ambientes de miedo, peligro o tensión las conexiones neuronales son mas cortas, rápidas y sencillas y están relacionadas con nuestros instintos básicos de supervivencia, con la huida, la defensa y el ataque. Por ello en Alavida el alumnado puede tomar su tiempo, observar sin prisa, involucrarse con todos sus sentidos, sentir sus cualidades, concentrarse plenamente sin interrupciones, probar diferentes posibilidades sin miedo a las críticas ni a equivocarse. Es así, como se establecen conexiones neuronales complejas que relacionan diferentes partes del cerebro, diversos datos y experiencias. El papel de los profesionales de Alavida en este proceso de desarrollo es por una parte garantizar un ambiente relajado con una oferta variada de actividades y rincones que cubran sus necesidades, y por otra acompañarles, atendiendo a los procesos individuales y grupales. Este rol varía según las circunstancias, una persona adulta que acompaña puede estar observando, participar como uno más, ser un modelo de referencia, hacer

propuestas concretas, poner límites, etcétera. Pero para poder saber qué hacer en cada momento, la persona adulta está muy presente para percibir las pequeñas señales que el alumnado van dando, teniendo una buena conexión con él (Alavida, 2017).

La esencia de Alavida es contar con la motivación y el interés de los niños, contar con la fuerza de ellos, contar con sus intereses y ayudarles a comprender el valor del esfuerzo y el valor de superar dificultades y de la satisfacción que uno encuentra cuando logra algo.
(A, C1, p. 6)

La cofundadora nos señala que la filosofía de Alavida sería utilizar la energía de sus intereses siendo conscientes de que hay ciertas cosas que les pueden suponer un gran esfuerzo y que deberán superarlo para crecer personalmente. Lo importante no es que adquieran el currículo, si no que tengan las estrategias básicas de comunicación (aprender a leer, a escribir, a extraer información...). “A un niño que se le ha respetado su capacidad de observación y de análisis, ese niño es capaz de conseguir mucha más información” (A, C1, p. 6). En Alavida no se le dice lo que tienen que pensar, mirar, analizar o decir, por tanto, cuando leen u observan algo, lo hacen con más riqueza, obteniendo sus propias conclusiones. Por ejemplo, la acompañante no les enseña la regla de tres, pone un problema y que la busquen y la saquen. El alumnado lo averigua y aunque no te lo sabe explicar, lo entiende. Está aprendiendo a pensar, a sacar conclusiones, a observar... y para la cofundadora “esto es más importante que leer un libro de texto y saber hacer un problema” (A, C1, p. 7).

Las acompañantes procuran que lo descubran todo, poniéndoles a veces en el límite del hallazgo para permitir que sean ellos y ellas quienes den el paso, como dice la acompañante y cofundadora “que ellos adivinen el truco” (A, C1, p. 7). Serían formulas fáciles de contar, pero se trata de que logren superar la dificultad y descubrirla. Por ejemplo, ante la tabla de multiplicar del diez, la acompañante podía decirles que basta con añadir un cero, sin embargo, les permite descubrirlo, teniendo que hacer muchas multiplicaciones para ello. Cuando lo logran son felices, “felices aprendiendo” sentencia la cofundadora de Alavida (p. 7).

Para la cofundadora lo importante es buscar herramientas donde tengan que pensar, analizar, comparar, descubrir... para que se desarrollen las conexiones neuronales. Además, nos comenta que es fundamental también expresar lo obtenido a través de reuniones, exposiciones, conversaciones... A diferencia de la escuela tradicional, en Alavida siempre se está hablando, intercambiando.

Nos indica la cofundadora que se trata de hacer un equilibrio entre los intereses del alumnado y lo que el/la acompañante cree que necesita. Lo primero es permitir que los niños y niñas se escuchen a sí mismos/as, y que puedan decir lo que piensan sin que ninguna persona adulta lo juzgue como una tontería. Así vemos como, ante un niño que explica un argumento irracional desde la

perspectiva adulta, la acompañante responde “Ah nunca lo había pensado así, me dejás sorprendido, pero lo voy a pensar” (A, A2, p. 3). Una vez que este niño haya adquirido confianza en sí mismo y si se cree importante se le puede explicar, pero lo primero es que confíe en su idea. Es su derecho a ser diferente, algo contrario a la escuela tradicional, donde la respuesta del profesorado podría ser “está mal”, “menuda tontería” o “no te has enterado de nada”.

“Que el niño descubra lo máximo posible por su cuenta” (A, C1, p. 9) es el objetivo de este proyecto. Por eso la mayoría del material es autocorregible, el/la acompañante tiene trucos para corregir de manera indirecta o se corrigen entre iguales. Nunca se busca la corrección continua. En Alavida no hay prisa, se da tiempo a que el alumnado se autocorrija. Para la cofundadora “es importante que sepan escucharse para saber lo que quieren y ser capaces de llevarlo a cabo, superando las dificultades existentes” (A, C1, p. 5). Ante estas situaciones de dificultades que conllevan frustración, vemos como las personas adultas les acompañan emocionalmente.

“¿Qué necesita un ser humano para realizarse, para ser feliz? Confiar en él y llevar a cabo sus proyectos” (A, C1, p. 6). La cofundadora nos indica que este mundo va a cambiar mucho, y nos anima a preguntarnos para qué necesitamos tantos datos y a que pongamos en duda la necesidad de enseñar a escribir, habiendo teclados, o de hacer matemáticas, habiendo calculadoras. Buscan que se desarrollen todas sus capacidades porque no saben qué van a necesitar en el futuro. Sin embargo, nos declara que, aunque parezca que el espacio tiene muchos materiales, “nos faltan recursos y eso nos limita” (A, C1, p. 6).

Las acompañantes además de subrayar como fundamental el aprendizaje por descubrimiento resaltan la importancia de la toma de decisiones y la resolución de conflictos.

Para mí es importante la resolución de conflictos, así como el trabajo de los prejuicios, la educación en valores, las ideas preconcebidas, el sexismo... Pero nosotros no les decimos lo que tienen que hacer, no les sermoneamos. Le decimos lo que no pueden hacer y les damos la posibilidad de hacerlo de otra manera. (A, A1, p. 3)

En cuanto a la toma de decisiones, los niños y niñas de Alavida pueden elegir en casi todos los momentos, “aunque a veces les empujamos un poco porque el poder elegir en todo momento puede hacer que te quedes sin probar cosas que no conoces o que son difíciles” (A, A2, p. 5). Siguen a cada estudiante de cerca y cuando ven que está teniendo dificultades o no está probando algo por miedo, hablan con él/ella para ver qué está pasando y llegar a acuerdos. Además de estas tutorías extraordinarias, de manera más sistemática a principio y al final del trimestre, las acompañantes tienen tutorías con todo el alumnado.

En este trabajo de decisión sobre qué hacer, la agenda es fundamental pues tiene la función de organizar su trabajo en el tiempo. Con seis años, cuando llegan a

Primaria, apuntan lo que han hecho en el día. Después, pasado un tiempo planifican lo del día siguiente y los/as más mayores organizan varios días o la semana.

En referencia al aprendizaje del inglés como lengua extranjera, no ha sido algo prioritario en Alavida nunca, sin buscar ser internacionales o tener alumnado de diferentes países como las escuelas descritas anteriormente. No obstante, la importancia del aprendizaje de esta lengua, es cada vez mayor en Alavida, aumentando en su propuesta y presencia. Se ha pasado de talleres semanales, a tener una acompañante de manera continua que habla solo en inglés y que se encarga de las manualidades, la música y del taller específico de lengua extranjera que ya había en años anteriores. La acompañante nos indica que la respuesta de los niños y niñas ha sido muy buena, aunque siempre hablan en español. Ahora están intentando que el alumnado haga el esfuerzo (sobre todo los/as mayores) de hablar en inglés. Por ejemplo, en el taller de manualidades se lo tienen que decir en inglés o cuando se lo dicen en español, ella les dice como decirlo e inglés y se lo repiten. “Me parece una buena forma, porque les está motivando, lo están aprendiendo sin darse cuenta y a través de asignaturas muy prácticas” (A, A2. p. 6).

Pese a la gran presencia de material Montessori, el cofundador nos aclara que Alavida no es una escuela con metodología Montessori. Las presentaciones del material no se realizan de la misma manera que en esta metodología. En Alavida se adaptan a cada niño/a, creyendo que tiene más valor esto que la presentación.

Por último, vemos la importancia que se le da a las salidas al entorno. En Infantil intentan salir todas las semanas a espacios próximos y en Primaria buscan programar actividades de manera continua. Durante el tiempo en el que estamos allí el alumnado de Primaria realiza, entre otras actividades, una salida a la casa de los fundadores, donde se pernocta. ¿Cuántas veces ocurre esto en la escuela tradicional? Alavida tiene una esencia que le hace seguir inspirando a educadores/as y a escuelas.

CAPÍTULO 10.

UNA VISIÓN CONJUNTA DESDE LA JUSTICIA SOCIAL Y AMBIENTAL

Tras describir en los capítulos anteriores las escuelas Madrid Active School (MAS), El Dragón y Alavida, podemos percibir la existencia de grandes diferencias entre ellas. Sin embargo, las tres escuelas son fundadas por familias que no están de acuerdo con el sistema educativo existente y que se niegan a llevar a sus hijos/as a un centro educativo convencional. Todas ellas también coinciden en el desacuerdo sobre el sistema político actual y el rumbo injusto que lleva la sociedad. Además, coinciden en sus características principales: son escuelas alternativas que rompen con lo convencional y tradicional, no son escuelas alternativas con modelos cerrados, son escuelas nacidas en el siglo XXI y tienen etapas de escolarización obligatoria.

Este capítulo tiene como finalidad analizar de manera conjunta y más específica su posicionamiento y contribución a la Justicia. Para ello lo hemos dividido en tres apartados. En el primero analizamos cuál es su perspectiva hacia el mundo y su respuesta hacia las injusticias. En el segundo analizamos la Justicia como valor de la escuela alternativa atendiendo a los procesos y claves que en ella residen. Por último, en el tercer apartado analizamos cómo estas escuelas contribuyen a la consecución de personas capaces de transformar el mundo.

10.1. La construcción de un mundo mejor

Tanto el equipo docente como las familias de estas escuelas comparten una visión crítica hacia el mundo en el que viven. En algunos casos detectamos como son las injusticias sociales o ambientales de la sociedad las que les llevan a plantearse la necesidad de una educación alternativa. En otros casos vemos como es el inicio de la escolarización de sus hijos/as en escuelas convencionales lo que les hace ser conscientes de lo injusto del sistema y de la necesidad de una educación alternativa.

De una u otra manera, las comunidades educativas de estas escuelas alternativas desean un mundo mejor. En el primer epígrafe, extraemos la perspectiva que tienen estas escuelas sobre la transformación del mundo y la Justicia Social y Ambiental. En el segundo epígrafe, analizamos las prácticas que estas escuelas utilizan para luchar contra las injusticias.

10.1.1. Perspectivas sobre la transformación del mundo y la Justicia Social y Ambiental

De manera general, sobre el concepto de “un mundo mejor” también encontramos dos perspectivas diferentes entre la comunidad educativa de estas escuelas. Por un lado, están aquellas personas que quieren trabajar para la consecución de un mundo mejor a través de una educación transformadora que cambie las relaciones sociales y ambientales. Y, por otro, se encuentran aquellas personas que no piensan en el mundo o en el grupo, si no en el individuo y en la consecución de su felicidad, libertad y mayor desarrollo.

El Dragón, por su organización y estructura interna, podríamos decir que es la que apuesta por la primera perspectiva. Sin embargo, en las tres escuelas analizadas hay personas con ambas visiones. Desde la perspectiva colectivista o de transformación del mundo, nos encontramos la siguiente afirmación:

Un mundo mejor sería un mundo justo en el que todo el mundo pudiera vivir de una manera digna. Un mundo en el que viéramos las noticias y no pensaras el horror de mundo en el que vivo. Que no hubiera diferencias y los niños y niñas tuvieran las mismas posibilidades allí donde nazcan, hubiera paz y pudiéramos ser libres.
(E, A2, p. 2)

Por otro lado, desde la perspectiva más individualista se señala que “La felicidad de las personas es para mí lo más importante. Mientras estemos mejor, mejor vamos a repartir. Un desgraciado solo sabe repartir desgracia” (E, A5, p. 4). “Un mundo mejor es un mundo consciente de su estado emocional y pensamiento” (E, A6, p. 7). “Sería un mundo donde cada persona pudiera elegir qué puede hacer y sintiera que pudiera elegir” (M, A1. p. 5).

En relación a estas dos perspectivas una acompañante de El Dragón nos habla de la dificultad y el error de hablar de individualismo y grupalismo, pues ambos extremos son negativos. Así encontramos definiciones que nos muestran que en un mundo mejor tendríamos que tener las necesidades básicas cubiertas no solo a nivel de comida, casa, salud, educación..., sino también a nivel de amor, afecto, seguridad y de desarrollo personal. Recalcando la necesidad de ambas perspectivas, una acompañante de Alavida nos indica que le gustaría que toda la educación fuera para reconstruirnos a nosotros/as mismos/as y al planeta.

Es interesante subrayar la facilidad de todas las acompañantes para hablar sobre temas complejos con un discurso propio y profundo. Esto nos muestra cómo los equipos docentes en estas escuelas tienen un nivel alto de reflexión sobre temas humanos, sociales y ambientales. Aquí no encontramos personas que buscaban un trabajo y dieron con estas escuelas. Son personas que se han formado en el magisterio tradicional o en otras disciplinas, pero que en su proceso vital se han dado cuenta de la necesidad de una educación alternativa. Todas coinciden en haber realizado procesos de desarrollo y trabajo personal fuertes para conseguir un nivel de conciencia que les permita realizar un acompañamiento en estos espacios. “A veces parece que son como otra especie. Tienen una capacidad increíble de escuchar, comprender, acompañar...” (M, F1, p. 2). Es la escuela MAS, la actitud y conducta de las acompañantes choca más con lo tradicional. Su escucha, intervención, mediación... es la más constante, continua y cuidada. Alavida lleva el mismo estilo pero con menos intensidad, debido quizá a que sus años de recorrido le permiten más flexibilidad. El Dragón, presenta un modelo de acompañante más normalizado en referencia al modelo tradicional de persona, aunque sigue existiendo ese mismo trabajo personal entre sus profesionales.

El cuidado de la naturaleza también es un punto que conecta a todos los equipos de las diferentes escuelas. Cuando les preguntamos por el concepto de Justicia Ambiental, la mayoría de definiciones giran en torno al ecologismo, la sostenibilidad y el respeto por la naturaleza. Algunas personas lo relacionan con lo social (de ahí la importancia de unirlos para nosotros) e indican ideas relacionadas con la distribución: “Que hubiera los mismos recursos ambientales para todo el mundo” (E, A1, p. 2). Incluso varias acompañantes señalan que lo ambiental lo es todo.

Sobre el concepto de Justicia Social las ideas más utilizadas abordan la búsqueda de equilibrio entre las personas que conforman la sociedad y la importancia de cubrir las necesidades de manera equitativa. También se relaciona con la lucha de clases en varias acompañantes de las diferentes escuelas.

Justicia Social es que no haya diferencia de clases. Que todas las personas tuviéramos derechos y las necesidades cubiertas. Que no haya gente sin casa, en condiciones de precariedad... que las personas ricas no tengan tanto dinero. Pero también a nivel afectivo. Para mí el amor y la seguridad también son necesarios. (M, A4, p. 3)

También encontramos una visión de la Justicia Social que tiene que ver más con que el individuo, la autonomía (poder decidir y hacer) y “con que esté a gusto con lo que realiza. Si yo estoy a gusto no necesito fastidiar a otra gente. Fastidiar está relacionado con no estar a gusto” (A, C2, p. 5). Otra acompañante de esta misma escuela señala:

La Justicia Social creo que solo puede empezar por nosotros mismos. Empieza por cada individuo y luego se multiplica. La única manera de hacer Justicia es ser consciente de que lo que tú haces afecta al mundo entero. No estamos separados, estamos todos unidos. La liberación está en la conciencia y solo puede partir de cada individuo. (A, A1, p. 2)

Esta acompañante señala que reconoce no ser como su admirada activista política y ecologista keniana Wangari Maathai, pero que ella y su escuela hacen su contribución. Nos cuenta un famoso cuento para mostrarnos cómo lo realiza:

Aquel día hubo un gran incendio en la selva.

Todos los animales huían despavoridos. En mitad de la confusión, un pequeño colibrí empezó a volar en dirección contraria a todos los demás. Los leones, las jirafas, los elefantes... todos miraban al colibrí asombrados, pensando qué demonios hacía yendo hacia el fuego.

Hasta que uno de los animales, por fin, le preguntó: ¿Dónde vas? ¿Estás loco? Tenemos que huir del fuego.

El colibrí le contestó: En medio de la selva hay un lago, recojo un poco de agua con mi pico y ayudo a apagar el incendio.

Asombrado, el otro animal solo pudo decirle: Estás loco, no va a servir para nada. Tú solo no podrás apagarlo.

Y el colibrí, seguro de sí mismo, respondió: Es posible, pero yo cumplo con mi parte. (A, A1, p. 4)

En general encontramos, una visión humilde en cuanto a la contribución que pueden realizar en la consecución de un mundo mejor.

Yo espero que desarrollen al máximo todo lo que es susceptible de desarrollar. Conectando con su ser esencial. Yo no espero que salgan ni activistas ni empresarios. Yo lo que espero que cada uno llegue a la autorrealización. Que lleguen a la parte más alta de la pirámide de Maslow. (E, C1, p. 6)

El anarquismo tiene un problema gordo, no se puede obligar a nadie a ser anarquista desde un planteamiento anarquista. Aquí pasa lo mismo, yo puedo vivir las cosas y compartirlas, pero no les puedo obligar a hacer nada. Estos chicos y chicas, por cómo se van

relacionando, quizá alguno decida entrar en un movimiento de cambio. Pero otros quizá no tengan esa necesidad. (A, C2, p. 6)

Una acompañante nos indica “Tengo dudas sobre la escalabilidad, estas escuelas contribuyen, pero no sé si da para generar cambios. No hay un efecto expansivo.” (M, A1, p. 3). En esta misma línea nos declaran “Me gustaría decir que sí. Pero no lo sé. Una educación como esta al menos hace al alumnado aprender a pensar, luego dependerá de cada uno. Pero sí, contribuye más que otras escuelas” (E, A2, p. 4). Algunas acompañantes se apoyan en un razonamiento lógico “Sí, contribuye, pues al crecer los niños sobre una base diferente van a ser diferentes” (D, A7, p. 5). Sin embargo, en las tres escuelas nos declaran que este cambio es más difícil cuando son niños que, antes de llegar a la escuela alternativa, estuvieron durante varios años en una escuela tradicional.

También encontramos acompañantes en las tres escuelas que se muestran más optimistas en referencia a la contribución de su escuela en la consecución de un mundo más justo:

Creo que contribuye a un mundo más justo desde el proceso de desarrollo del niño. Esto es justicia porque merecen y merecemos vivir en cada etapa lo que necesitamos. De esta forma contribuimos a un mundo más justo. Después seguramente pueda ser activo en la sociedad si sus necesidades han estado cubiertas. Alguien respetado es más fácil que cree un mundo más justo porque va a poder buscarlo. (M, A1, p. 5)

Sí, claramente. Por dos motivos principales que hacen que la comunidad se viva de otra manera. En este colegio las personas se conocen mucho más que en uno tradicional. Y por otro lado, porque la injusticia aquí es entre iguales y esto hace que se asuma mejor y se supervise por los propios compañeros y compañeras, por lo que el adulto no juega un papel de autoridad o vigilante. (D, A8, p. 5)

Sí, puede contribuir a un mundo más justo. Porque una de las cosas que hacemos es que sean capaces de pensar por ellos mismos, sin influenciarse... eso sirve para que sean más justos. Si te dejas llevar por el mundo injusto no te vas a dar cuenta de ello. Si no te das cuenta de lo mal que lo haces no puedes cambiarlo nunca. Enseñamos a pensar, a convivir, a resolver los conflictos. (A, A2, p. 5)

De hecho, algunas acompañantes muestran que ya están contribuyendo al tener menor Huella Ecológica (Altvater, 2011; Gómez Orea, 1994; Martínez Alier y Oliveras, 2003; Naredo y Valero, 1999; Wackernagel y Rees, 2001) gracias a la utilización de comida ecológica, así como otros aspectos relacionados con la reducción del consumo.

Otros de los puntos claves más comentados en referencia a la contribución son la vivencia de multitud de experiencias, la convivencia continua entre la comunidad

o, en el caso de El Dragón, la existencia de organismos horizontales para conseguir mayor Justicia.

Las familias piensan que un sistema educativo con escuelas de este tipo haría que “desaparecería la competitividad, serían más respetuosos, solidarios, escucharían a las demás personas, a las emociones...” (A, F2, p. 4). “No habría violencia, acoso sexual, maltrato...” (E, F1, p. 3). Algunas familias muestran que esto sería el ideal para la escuela pública, pero está muy lejos de conseguirse.

La escuela pública no tiene sentido. Se pierde el tiempo, ¿cómo voy a estar ocho horas en un sitio si no estoy a gusto? Y yo no estoy de acuerdo con qué se enseña y cómo se enseña. Se da muy poca autonomía a los niños para que aprendan solos, no se les deja. Los niños solo obedecen, deberían ser más libres. Es verdad, que sales adelante a pesar del sistema. Aprendes a pesar del cole. Nosotros, tenemos al lado de casa un cole público con 80% de fracaso escolar, ¿Cómo voy a llevar allí a mi hija? ¿Tú lo harías? Es que yo lo que puedo hacer es luchar para que eso cambie y lo voy a hacer, pero no puedo meter ahí a mi hija. (M, F1, p. 5)

Cambiar el sistema no puede hacerse de repente. Nuestros hijos, a lo mejor si son empresarios escucharán a sus empleados y harán que sus condiciones sean diferentes. Cambiar el sistema no es pasar de un sistema a otro, no es tan fácil hacer cambios bruscos. El cambio se hace poco a poco y dependerá de cada uno. (A, F1, p. 4)

La mayoría de familias tienen una perspectiva más individual del presente y del futuro y coinciden en que la prioridad para ellas es que sus hijos/as sean felices y que el valor de estas escuelas es que se lo permitan.

Me gustaría que mi hijo fuera capaz de saber lo que quiere él, lo que quiere en la vida... y que sea capaz de relacionarse desde el respeto y el amor. No viendo siempre el odio y la maldad de la gente. Me gustaría que fuera feliz. (A, F1, p. 4)

Hay familias que, en un tono de crítica, señalan que en estas escuelas hay muchas madres y padres con una preocupación excesiva por su hijo/a como individuo. Éstas ven el proyecto como un beneficio solo para su hijo/a sin mirar más allá, obviando la capacidad transformadora de estas escuelas. Incluso, alguna familia piensa en estas escuelas como la mejor forma de preparar a su hijo o hija para la demanda del mercado sin realizar ningún cambio en sus hábitos y conductas tradicionales. Frente a estas ideas, encontramos familias que quieren involucrarse en un cambio de paradigma social y ambiental e indican “Me gustaría que mis hijos, como ciudadanos, tuvieran una implicación. No me basta con que tengan mayor sensibilidad por el arte o la música, por ejemplo. Hay que ponerse a trabajar porque el mundo está hecho una mierda” (A, F2, p. 6).

Para construir un mundo mejor o analizar la contribución de estas escuelas a la Justicia Social y Ambiental, analizamos cómo estas escuelas se enfrentan a las diferentes injusticias existentes en la sociedad y en la escuela tradicional.

10.1.2. Respuestas a las caras de la injusticia

Las cinco caras de la opresión (violencia, carencia de poder, exclusión, imperialismo cultural y la explotación) descritas por Young (2000b), a la que añadimos la insostenibilidad como una injusticia intergeneracional, han sido analizadas en las escuelas alternativas descritas. Buscamos conocer si están presentes cómo se abordan, o si estas escuelas están previniéndolas cómo lo realizan.

10.1.2.1. La violencia

“Los niños cuentan con la agresividad de manera continua sobre todo en la etapa de Infantil. No se castiga, pues es algo que está en ellos. Hay que aprender a gestionarla” (D, A1, p. 3). En las tres escuelas no se permite agredir ni ejercer ningún tipo de violencia, es un límite, y se evita siempre que es posible. Sobre cómo evitarlo y la medida en qué se previenen vemos diferencias entre las tres escuelas. En MAS es imposible prácticamente que se den casos de violencia pues las acompañantes están siempre presentes limitando los espacios a utilizar y muy atentas a lo que sucede. En Alavida también se realiza un seguimiento continuo, pero no es tan cercano y además hay más libertad en las instalaciones por lo que se da alguna situación más de violencia que no se puede prevenir. En El Dragón se dan más casos de violencia (aunque siempre en menor cantidad que en una escuela tradicional) pues su modelo es diferente, hay más espacios, se mueven libres por las instalaciones, mayor número de estudiantes y se fomenta la autorregulación sin acompañamiento constante. Las personas adultas no están todo el tiempo presentes, teniendo el alumnado formas de tratar por ellos/as mismos/as los casos de violencia a través de el *Judicial Committee*.

Sabiendo que son diferentes modelos, ni mejores ni peores, es chocante el cambio de una escuela como MAS, donde reina el silencio y parece que todo está medido y vigilado, a una escuela como El Dragón, donde el ruido, la naturalidad y la libertad de niños/as y adultos/as reina desde que accedes. Algo a resaltar es como gran parte de la violencia de escuelas como El Dragón viene dada principalmente por el tipo niños y niñas, pues “al ser mas accesible que otras escuelas hace que vengan niños de colegios tradicionales que necesitan colocar la violencia que han vivido” (E, A4, p. 4). En las tres escuelas es notorio el comportamiento más violento de aquel alumnado que viene de escuelas tradicionales. “Los que vienen de cole, vienen con un caparazón que lo escupen todo... pero ha habido hasta expulsiones. Se está cambiando esto poco a poco. Se van dando cuenta de que la violencia no es la vía” (E, A5, p. 6). Para los niños y niñas que no se han educado en ambientes respetuosos y seguros, la forma de

responder ante situaciones estresantes siempre es la violencia. Vemos que cuando quieren algo que no pueden tener, les llevan la contraria o le dan una opinión que no les gusta, su respuesta es más violenta que la del alumnado que siempre ha estado en escuelas alternativas. Estos últimos son capaces de expresar por otros medios lo que sienten, gestionando la agresividad y utilizando otros instrumentos para mostrar sus emociones. “Creo que la violencia es miedo. Si estás en un ambiente relajado, y no te sientes amenazado, excluido y vas a una velocidad adaptada a tu ritmo, es muy difícil que seas violento” (A, A1, p. 8).

Aunque la violencia física entre el alumnado es inexistente, hay otras formas de violencia más sutiles que sí están latentes en estas escuelas. Por ejemplo, en el momento en que convivimos en las escuelas, pudimos ver cómo en El Dragón se estaba intentando abordar la violencia verbal y el chantaje y en Alavida intentando eliminar la burla. Tanto en Alavida como en MAS las acompañantes utilizan la frase “No te dejo...” para limitar al alumnado en algunas acciones. Parece una manera autoritaria de indicar lo que se puede o no hacer, y en cierto modo lo es. Sin embargo, no se realiza desde el autoritarismo si no desde el límite que pone la persona responsable, evitando frases del tipo “no se puede...” que se contradicen con la realidad porque hay cosas que sí se pueden utilizar en otros espacios o momentos. Por tanto, con la frase “No te dejo...” se marca que es en este espacio y por esa persona. De esta manera vemos como en diferentes momentos se acercan acompañantes a niños y niñas y paran su acción e indican “no te dejo que le insultes” y también suelen verbalizar “no le gusta”, si la víctima no lo hace. “Nosotros nos ponemos delante y ponemos el límite. Y luego acompañamos a las dos partes de la agresión” (M, A2, p. 5). En el Dragón la estructura es diferente según el acompañante, oímos “No te dejo...” y también “No se puede...” o “No podemos...”. La comunicación no violenta y la escucha activa son las principales vías de prevención que se dan de manera constante en MAS y Alavida y que luego abordamos en profundidad.

Una acompañante de Alavida nos señala que la violencia individual es muy difícil de abordar porque, desde su experiencia, se puede deber a varios factores:

- Niño/a mimado/a que no tiene conciencia del otro/a. Son niños o niñas sin límites, que están siendo muy permisivos con él/ella. A veces las familias piensan que se está excluyendo a su hijo/a, pero de lo que se trata es de ponerles límites.

Esto pasa mucho en las escuelas alternativas. Hijos únicos excesivamente cuidados. Por ejemplo, aquel o aquella que quita el bolígrafo a un niño porque en casa coge lo que quiere. Si quiere mi bolígrafo, le digo que él se coja una hoja y otro boli, porque lo estoy utilizando yo. O te puedes sentar aquí a mi ladito. (A, A1, p. 3)

- Niño/a que tiene malestar y lo suelta sobre el más débil. Buscan que la otra persona sienta el sufrimiento que siente él/ella. Suele haber un

problema (conflicto en la familia, entre iguales, situación impactante vivida y no entendida...) y la necesidad de canalizarlo.

- Niño/a que rechaza por rechazar. Intentan que, cuando se da, comprendan mejor la situación. Por ejemplo, si un niño dice a otro que no quiere jugar con él, al menos que se lo diga bien. En algunas ocasiones las acompañantes se expresan diciendo “Me siento mal con lo que ha sucedido, no me ha parecido bien lo que le has dicho” o “Yo siento dolor y creo que él también”.

En cuanto a la violencia hacia un grupo por sus características (por ejemplo, hacia el alumnado de distinta cultura o de distinta orientación sexual), no lo hemos encontrado. Sin embargo, estas escuelas son muy homogéneas, lo que, junto a la libertad y el respeto, favorece el clima de respeto. Sí que hemos vivido un caso en El Dragón donde un alumno llamó a otro “maricón” a modo de insulto. Este suceso se llevó al *Judicial Committee* y tuvo como consecuencia realizar una investigación sobre la homosexualidad y decorar el centro con banderas y fotos relacionadas con ello.

El acoso escolar o *bullying* no existe de la manera que se conoce en la escuela tradicional, pero en todas se está vigilante por si surge un indicio abordarlo. Por ejemplo, en escuelas como El Dragón, ante un caso de inicio de *bullying*, se ha llevado al *Judicial Committee* y después al *Parliament* para exponerlo públicamente y que los agresores tuvieran una presión social para impedir que se repitiera.

Por último, es importante abordar la violencia estructural, muy imperante en la escuela tradicional a través del daño a las necesidades humanas básicas como el bienestar, la identidad o la libertad. Las tres escuelas luchan contra este tipo de violencia a través de la organización del aprendizaje y la relación con el adulto, eliminando tanto el autoritarismo como la no escucha de las necesidades e intereses del niño. Esto no quiere decir que haya libertinaje, si no que hay límites, normas y responsabilidades, pero se construyen desde una relación de respeto mutuo como mostramos a lo largo del capítulo.

10.1.2.2. La carencia de poder

La carencia de poder es la ausencia de autoridad, autonomía y de oportunidades que sufren grupos en la escuela. Bajo esta injusticia, el alumnado es sometido tradicionalmente a un adoctrinamiento que define, en gran medida, su manera de pensar, sentir y actuar a lo largo de toda su vida. De este aspecto son conscientes las tres escuelas y por ello buscan respetar el desarrollo y los intereses del alumnado, intentando no influirle, adoctrinarle ni cortar sus procesos de reflexión y experimentación. Esto hace, por ejemplo, que escuchemos a niños y niñas decir afirmaciones científicas erróneas, pero que las acompañantes no corrigen si no se lo piden, pues entienden que tendrán tiempo para descubrirlo por sí mismos/as.

El fomento de la autonomía es, en las tres escuelas, una de las apuestas principales, buscando que el niño y la niña desarrollen al máximo su propia capacidad de decidir y hacer. Se trata de empoderar al alumnado, haciéndole responsable de su propio aprendizaje y de su vida. Para las decisiones de grupo, tanto en MAS como en Alavida, existe una asamblea semanal donde el alumnado toma decisiones sobre algunos aspectos (otros son decisiones de las acompañantes). En ambos centros son conscientes de algunas limitaciones:

Yo aquí siento una carencia como proyecto. Siento que ellos no están empoderados como me gustaría. El adulto tiene mucho poder respecto a ellos y ellas. Por el tipo de grupo, no está funcionando la asamblea como nos gustaría. Yo veo la asamblea como el espacio de construir su propia escuela, pero no está el grupo para eso. Siento que hay sometimiento. Ya hemos conseguido que la asamblea no sea un momento de tensión, y ya va habiendo progresos con algunas propuestas, pero todavía es la persona adulta quien marca. Siento que la escuela la definimos nosotros y de alguna manera para las familias también es así. (M, A4, p. 4)

Es verdad que cuando la persona adulta se expresa en la asamblea sus palabras tienen mucho poder. Por ello cuando es un tema de ellos intentamos no meternos y no dar nuestra opinión porque sabemos que tiene mucho peso en sus decisiones o en el rumbo de la deliberación. (A, A2, p. 5)

El Dragón como escuela democrática, tiene un funcionamiento diferente. Como ya hemos descrito anteriormente, utiliza para la toma de decisiones dos órganos: El *Parliament* y el *Judicial Committee*. Ambos órganos hacen que se esté construyendo una escuela en la que el alumnado está muy empoderado. Un claro ejemplo ha sido la propuesta de dos alumnas en el *Parliament*, de expulsar a la directora y a un acompañante de la escuela por incumplir una norma. Dicha propuesta fue realizada sin que supusiese ningún tipo de miedo a represalias. Finalmente en la votación, esta propuesta no fue la elegida, aunque tanto la directora como el acompañante tuvieron una consecuencia por el incumplimiento de la norma. Esta situación que denota una gran democracia y horizontalidad es impensable que surja en una escuela tradicional. No obstante, aunque el camino que se ha tomado El Dragón es positivo, la escuela es muy joven y el modelo muy novedoso lo que hace que tenga mucho que mejorar.

Es una escuela democrática pero la que se está llevando a cabo es un poco descafeinada. Sí hay una jerarquía clara: dirección, claustro y los niños y niñas. Por mucho que queramos pintarlo de otra cosa es así. En los organismos se decide pero aún no están todas las partes empoderadas por igual. Pero hay que partir del contexto y es la mejor democracia a la que podemos aspirar ahora mismo, aunque estamos mejorando mes a mes. (E, A3, p. 3)

Analizar las relaciones de poder es muy complejo por que “a veces algún niño pasa desapercibido y se descubre por casualidad que está siendo manipulado y silenciado por otro. El 70% utiliza las estructuras, pero sí que hay un 30% que es manipulado puntualmente” (E, A8, p. 6). Se trata de saber y garantizar que los niños y niñas puedan decir lo que piensan. Para percibir estos matices se utiliza el grupo de *mentoring*, donde cada tutor/a habla con su grupo y con cada estudiante de manera individual. Es interesante el trabajo que se realiza para buscar una democracia más real, participativa y horizontal.

Otro sector importante a analizar de la comunidad educativa en la relación de poderes es la familia. En las tres escuelas las familias son escuchadas, pero no deciden en el día a día. Como ya vimos en sus descripciones, MAS y Alavida decidieron pasar a este modelo, después de intensos años de participación plena de las familias en la toma de decisiones que supusieron mucho desgaste.

La carencia de poder nos lleva a necesitar analizar de manera más profunda la participación del alumnado, de las acompañantes y de las familias en las decisiones del centro. Este aspecto se analiza de manera profunda en el epígrafe de participación del siguiente apartado.

10.1.2.3. La exclusión

En las escuelas alternativas que estamos estudiando no se detecta la exclusión o marginación que conocemos en la escuela tradicional. Sin embargo, es curiosa la relación que se establece alrededor de este término tal como señala una acompañante “Estas escuelas alternativas no son excluyentes, pero sí exclusivas por la cuota que deben pagar para acceder. Y a su vez reciben al alumnado excluido de escuelas tradicionales” (E, A4, p. 4).

Es una realidad, que la cuota de aproximadamente 500 Euros al mes, hace que muchas familias no puedan acceder. Sin embargo, para otras es un esfuerzo que merece la pena hacer tanto para iniciar una educación escolar alternativa como para dar a su hijo/a, que ha sufrido exclusión en la escuela tradicional, una segunda oportunidad. El precio no es elevado por una búsqueda de exclusividad o de beneficio, si no por su modalidad privada y todos los costes que hay que cubrir. Más aun teniendo en cuenta características como la de una ratio docente-estudiante tres veces menor que en la escuela convencional. De hecho, el poco margen de beneficio que se obtiene al evitar subir más la cuota a las familias, hace que el gran esfuerzo y dedicación de las acompañantes no esté pagado como se debería.

Por otro lado, en todas las escuelas se da algún caso de exclusión entre alumnado, aunque se está muy pendiente de ello. Estos casos que se detectan no se deben a aspectos culturales o por necesidades educativas especiales, género, orientación sexual o nivel académico, como es común en la escuela tradicional. “Veo que hay niños diferentes que tendrían el problema de exclusión en otros

contextos, pero aquí son uno más” (M, A1, p. 5). Diferentes acompañantes nos indican que la exclusión que se da en estas escuelas es por relaciones sociales sobre todo en la preadolescencia, y suele preceder de aquellos niños o niñas que vienen de la escuela convencional. Esto se debe a que el propio grupo por querer afianzarse internamente con unos/as o con otros/as, excluye como una manera de sentirse seguro y de buscar la pertenencia. En MAS, nos comentan que se trabaja desde los límites sin permitir hacer daño a nadie. Se trata de proteger y cambiar la manera de canalizar la necesidad del estudiante agresor. Además, se trabaja lo sucedido con las familias y con los testigos que también lo han permitido.

Hay que hilar muy fino a la sutileza, no hacer daño no es solo pegar un golpe o insultar, hay muchas maneras y hay que estar a ocho ojos porque a veces es una media risa, una ironía, un comentario... y en la medida que eso tiene una carga emocional que tiene el objetivo de que el otro o la otra se sienta de menos para que yo encuentre ahí algo, está limitado. Los límites deben ser claros y hasta el final. (M, A4, p. 6)

En esta escuela, de manera preventiva o para trabajar de manera indirecta situaciones relacionadas con la exclusión se aprovechan los momentos de contar historias. Un caso significativo se dio cuando contando una historia sobre los testigos que permitían un caso de exclusión, un niño comentó que eso era justo lo que él estaba haciendo y no era justo porque no decía nada. A partir de ahí se dialoga con el alumnado sobre el tema.

En Alavida cuando los niños y niñas excluyen investigan el motivo y lo trabajan a la vez que ponen límites para que no se produzca. También trabajan con la familia pues es posible que su actitud sea por sobreprotección o por falta de límites.

Las tres escuelas coinciden en que la exclusión no es que un niño o niña no quiera jugar con otro/a. En ninguna de estas escuelas se obliga a ello, aunque no se puede despreciar a la otra persona, sino expresárselo, diciendo por ejemplo “Ahora no quiero jugar contigo”. Se entiende que un niño o una niña puede no querer jugar con otro/a y otro día puede darse la situación al revés. Lo que hay que observar es que esto no se da de manera continua, en grupo o por alguna razón relacionada con sus características.

Por ejemplo, encontramos un caso leve de exclusión y violencia por la apariencia física en El Dragón. Una niña le dijo a un niño que se disfrazó de princesa que era ridículo, que eso era de niñas. Además de trabajarlo en el *mentoring*, el *Judicial Committee* le puso como consecuencia ir de oscuro una semana (colores de chico). Con esta medida la alumna experimentó que no pasaba nada por ir con un color u otro.

10.1.2.4. Imperialismo cultural

La propia denominación de estas escuelas, “alternativas”, implica una ruptura en mayor o menor grado con la cultura imperante. La dinámica de estas escuelas al huir del currículo ha hecho que no haya el academicismo escolar imperante de la escuela tradicional. Esto ha permitido que estas escuelas no sean un instrumento de conocimiento y cultura imperialista que contribuya a la persona ideal y unidireccional “homo cognitivo y productor-consumista” (Merino, 2009).

El seguir su propio criterio de organización académica y a su vez permitir que cada estudiante realice su propio recorrido, permite huir del imperialismo cultural. No obstante, la cultura dominante es tan fuerte que algunas escuelas como MAS o Alavida han luchado de manera activa y explícita a través, por ejemplo, de formaciones con las familias sobre los graves efectos de la televisión y las modas. De la misma forma los ordenadores o televisiones son inexistentes en ambas escuelas, mientras que en El Dragón, en Primaria y Secundaria existe presencia de ordenadores e internet aunque limitado su tiempo y forma de uso.

En MAS se regula el material que entra para que no sean objetos estereotipados y no se utilicen en cualquier lugar. Tanto los objetos como el tipo de ropa se han llegado a limitar porque han interferido en el ambiente. Por ejemplo, es muy significativo cuando vienen niños que solo saben expresarse de manera estereotipada (jugar a unos dibujos, bailar como el videoclip, jugar imitando unas voces...) y hay un esfuerzo muy grande por parte de las acompañantes para que logren expresarse ellos/as mismos/as, conectando con lo más auténtico de su expresión.

En El Dragón la lucha es menos constante pues se cree algo complejo de frenar y optan por permitir cosas mientras no se salten normas y buscan complementar esa cultura imperante. Por ejemplo, permiten poner reggaetón pero que no sea sexista. Incluso, una acompañante nos señala que algunas modas como la influencia estadounidense en la música puede facilitar el aprendizaje del inglés. A su vez buscan contrarrestar esto con otras influencias culturales minoritarias y buscando que convivan con diferentes culturas y que conozcan distintos puntos de vista. No obstante, nos señalan que las modas o los gustos de unos/as suelen arrastrar al resto. “Desde mi punto de vista es dejarlo y observar las conductas. Pues no se puede frenar esta influencia” (E, A8, p. 5).

La diversidad es algo muy notorio en esta escuela donde existen acompañantes con diferentes perfiles y perspectivas, así como alumnado y familias muy diferentes. Esto es algo que choca con Alavida donde la comunidad educativa está muy homogenizada.

En las escuelas alternativas te puedes encontrar otra cultura igual de opresora. Familias con ideologías y creencias similares, modos de vestir o alimentarse afines, etcétera. Pero es importante que haya

iguales para no ser un bicho raro. Ha sido muy importante buscar un mínimo de consenso para que haya un entorno similar. Sabes que las familias de Alavida no van a poner la televisión o le van a dar chucherías a tu hijo. Yo llevo a mi hijo donde me siento a gusto, entonces poco a poco se generan unos ambientes homogéneos, pero es fundamental para poder subsistir. Pero esta bien que sepan que hay diferentes entornos, está bien exponerse a todo. Pero necesitas un grupo, una base donde estar cómoda. (A, C1, p. 12)

Vemos como la lucha contra lo establecido culturalmente es algo muy presente en los niños y niñas de los centros. Hablan de manera constante de los animales, del azúcar, de las chucherías, de la televisión... viven esa batalla entre lo que hacen sus familias, lo que hacen otros conocidos, lo que se hace en la sociedad y lo que se habla en la escuela. Esta lucha la ilustra una acompañante a través del siguiente cuento:

Había un río que si bebías de él, te volvías loco. Una persona advertía a todo el mundo de las consecuencias de beber allí, pero la gente no le hacía caso y continuaban bebiendo. Finalmente, se quedó solo y se retiró a la montaña. Un día, pasado algún tiempo, al no aguantar tanta soledad, bajo de la montaña y bebió del agua. (A, A1, p. 6)

Nos indica que esto es lo que pasa con las subculturas cuando no hay un grupo donde apoyarte. Es muy difícil aislarse de modas o de la influencia de grupos.

10.1.2.5. La insostenibilidad ambiental

Como hemos comentado anteriormente, es un tema muy sensible e importante para todas las personas acompañantes y fundadoras. Cuando hablamos de ello, la mayoría se siente culpable por no estar realizando tanto como les gustaría. Muchas acompañantes nos señalan que esto se debe principalmente a tener demasiados temas abiertos y no poder abordar todos los aspectos que les gustaría.

Sin embargo, el trabajo que realizan es mucho mayor que el de la escuela tradicional. Todas las escuelas coinciden en aspectos como son la comida ecológica, la reutilización de material y el reciclado, la reducción en el uso de recursos como el agua, las salidas semanales a la naturaleza y el cuidado de los animales (por ejemplo, no matar animales por gusto y no tenerlos encerrados). Algunas escuelas tienen huerto o acuden a uno y en otras tienen el objetivo de crearlo en un plazo corto.

El hecho de salir a la naturaleza (campo o parque) de manera semanal es muy inusual para una escuela tradicional, donde se realiza como máximo una vez al año. De esta forma buscan que el respeto y el cuidado por la naturaleza vengán de manera natural al contactar con ella.

En MAS observamos cómo, tanto con el gasto de papel como con el agua, no se moraliza o se da un sermón sobre sostenibilidad si no que se describe lo que sucede y se pone límites. Nos indican que “hay que estar en lo concreto y a ellos ya les nace de manera natural ese cuidado” (M, A4, p. 7).

Las tres escuelas se encuentran en edificios que no han sido creados por ellos mismos ni estaban destinados para ser escuelas. Esto hace que no hayan podido realizar una bioconstrucción. Alavida sí había estado situada en lugares 100% ecológicos, donde eran autosuficientes y no tenía facturas de ningún tipo, pero allí no podrían haberse legalizado nunca.

Algunas acompañantes señalan que muchas familias o incluso acompañantes no tienen una conciencia ambiental profunda y que les falta reflexión para que ésta llegue a todos los ámbitos. La profundidad y reflexión sobre lo ambiental, lo encontramos en el decrecimiento (Lawn, 2010; Schneider et al., 2010), aspecto al que da un gran peso el cofundador de El Dragón:

Las personas somos programas ultra eficaces para acaparar los recursos y quitárselos a otros. No somos otra cosa. Lo que pasa es que a veces es mejor cooperar para acaparar. Lo que crea la desigualdad es esta manía de acaparar. Solo es posible reducir injusticias, si somos capaces de reducir la necesidad de acaparar recursos. Es la única vía. Por ello la importancia del decrecimiento del conjunto de necesidades que crees tener. Esto es lo que puede cambiar el mundo pero para ello es necesario un trabajo personal. (E, C2, p. 7)

10.1.2.6. La explotación

Esta injusticia ha sido la menos analizada debido a que está más vinculada a adultos y a las relaciones de poder que se establecen en el sistema económico.

Sin embargo, como decir, que estas escuelas no contribuyen a la explotación al no condenar a una parte de su alumnado al fracaso escolar que les impedirá acceder a ciertos estatus. No existe ningún tipo de fracaso o abandono escolar, pues no hay buenos o malos ni aprobados o suspensos. Por el contrario, estas escuelas dan segundas oportunidades a niños y niñas que vienen de fracasar en la escuela tradicional. Este alumnado necesita un trabajo de seguimiento y casi terapéutico para superar esas etiquetas y experiencias negativas.

Sin embargo, es importante ser consciente de que en estas escuelas todo el alumnado suele provenir de familias estructuradas, con ingresos medios o altos y con padres y madres con formación superior que dan gran importancia a la educación. Estos factores impedirían en gran porcentaje que el alumnado fracasase en cualquier escuela. No existe población en exclusión, familias sin estudios, desestructuradas, con problemas económicos, etcétera.

La explotación en la escuela tradicional es perpetuada a través de las relaciones que se establecen donde el fracaso escolar es una equivalente del paro, el premio

escolar es como el salario, el adulto es el jefe, los ejercicios mandados son la producción que el alunando u obrero realiza sin ningún beneficio más haya de la nota o salario, etcétera. Pero en estas escuelas alternativas no existe ninguna de estas características (valoraciones, refuerzos, autoritarismo, contenidos no motivantes...) por lo que no se disciplina a los niños con el objetivo de producir una población adulta subordinada. Además, todo el alumnado puede desarrollar libremente su interés lo que va en contra de la distribución de conocimiento según explotados o agentes de explotación.

Estas escuelas cambian las prácticas institucionalizadas y las relaciones estructurales que Young (2000b) veía necesarias para eliminar la explotación. No podemos garantizar que con estas escuelas se eliminaría la explotación, pero sí cambiaría la forma de toma de decisiones, la forma de dividir el trabajo y de desarrollarlo. De hecho, si pensamos que este alumnado, por su clase social, podría llegar a ser empresario, quizá establezcan relaciones de poder diferentes a las tradicionales con sus empleados/as. Y si es un empleado/a sabrá detectar cuando el trato es injusto y de explotación, por el simple hecho de que la escuela no se lo ha transmitido como el modelo normal y habitual. No obstante, a estas escuelas les falta recorrido para definirse institucional, estructural y culturalmente.

Por último, cabe destacar que el concepto de explotación es el que las acompañantes de las escuelas han sentido más lejano, pues es un concepto que ellas no abordan de manera consciente como un factor relacionado con lo escolar. No obstante, sí que lo relacionan con la necesidad de favorecer la libertad del niño para evitar esta opresión.

10.2. La Justicia como valor de la escuela alternativa

Es necesario que estas escuelas además de ser libres, democráticas, activas, orgánicas o respetuosas (tal y cómo algunas acompañantes las han apodado), sean justas. La intención es que construya un modelo alternativo que no continúe legitimando las desigualdades ni perpetuando las injusticias. Para ello, como ya indicamos en el capítulo 4, es necesario atender a la redistribución, al reconocimiento y a la participación, aplicándolo a todos los aspectos escolares (espacio, tiempo, material escolar, metodología, evaluación, organización, gestión, liderazgo, toma de decisiones, tipo de participación, las capacidades, currículo...).

A continuación, describimos las escuelas analizadas desde el punto de vista del reconocimiento, la participación y la redistribución. No obstante, abordamos en un epígrafe previo el currículo por su importancia tradicional y su peso en la legitimación de injusticias.

10.2.1. Justicia Curricular desde la ausencia de currículo

Uno de los criterios fundamentales para la elección de estas escuelas fue que se organizaran por su propio criterio para poder analizar cómo se enfrentaban al currículo sin tener ninguna imposición. No obstante, tenemos que señalar que todas ellas debido a sus procesos actuales de homologación como escuelas extranjeras, tienen oficialmente un currículo que seguir, pero que no ha cambiado ningún aspecto de cuando éste era inexistente.

El tratamiento del currículo que realizan les permite evitar la mayoría de las injusticias descritas por Torres Santomé (2011): Segregación, exclusión, desconexión, tergiversación, naturalización, psicologización, paternalismo-pseudotolerancia, infantilización, como realidad ajena o extraña y presentismo sin historia. A continuación analizamos su presencia:

- *Segregación:* La segregación en el currículo es eliminada al no agrupar contenido y tareas escolares en función de grupos, edades o características del alumnado. Vemos como los más pequeños pueden estar trabajando aspectos que en la escuela tradicional tendría que abordar años más tarde y de la misma forma encontramos a estudiantes trabajando contenidos que tradicionalmente deberían haber adquirido hace años.
- *La exclusión:* Al no existir contenidos rígidos, libros de texto o evaluación tradicional de los rendimientos es muy difícil que las intervenciones curriculares ignoren culturas o grupos minoritarios presentes en la escuela (mundo femenino, infancia, juventud y tercera edad, personas enfermas o con minusvalía, clases trabajadoras y pobres, mundo rural, marinero y suburbano, naciones sin estado, etnias minoritarias o sin poder, los países orientales o no desarrollados, y otras religiones minoritarias o culturas no heterosexuales). De manera específica y en comparación con la escuela tradicional vemos como de manera directa o indirecta se da más importancia en estas escuelas a la infancia, a la diversidad cultural, religiosa y sexual.

Sin embargo, las tres escuelas al apostar por la libertad de elección según intereses y no ser escuelas con una población muy diversa, algunas culturas o grupos pueden ser ignorados al no realizar una discriminación positiva a favor de ellos. No obstante, podemos observar que tampoco le dan mayor valor explícitamente a las voces más presentes (mundo masculino, personas adultas, personas sanas, profesiones de prestigio, mundo urbano, estados y naciones poderosas, raza blanca, primer mundo occidental, religión mayoritaria o personas heterosexuales).

- *Desconexión:* Al contrario de la escuela tradicional donde las situaciones sociales más conflictivas, abusivas y cotidianamente silenciadas pasan a convertirse en el foco de atención durante un día (“El día de la Paz”, “El día

de la Mujer”...) o en un proyecto, asignatura o contenido puntual, en estas escuelas es prioridad y se respira en el día a día. No hay mejor tratamiento de la paz que una escuela no violenta todos los días y a todas horas. Tampoco hay mejor defensa de la mujer que una apuesta constante por la igualdad y una escuela no sexista. Estas escuelas entienden que las situaciones sociales más conflictivas e injustas se deben abordar de manera constante, implícita y explícitamente.

- *Tergiversación*: No encontramos en ninguna escuela presencia de textos dentro de un marco de líneas discursivas que sirvan para legitimar las desigualdades sociales, económicas, políticas, religiosas, étnicas, de género y lingüísticas. Sin embargo, tampoco encontramos en los más mayores de las escuelas (etapa donde se podría realizar) una educación emancipadora y justa que haga consciente al alumnado de esa tergiversación y falsedad existentes que hace que aspectos injustos pasen desapercibidos en muchos casos al ser compatibles con los prejuicios, estereotipos y el “sentido común” a la que la ciudadanía es sometida por los poderes dominantes.
- *Naturalización y Psicologización*: Estos dos aspectos que mal interpretan la realidad existente, son inexistentes en las tres escuelas al evitar interferencias en el proceso del alumnado y por tanto la no interpretación de la realidad. Sin embargo, en algunas conversaciones con miembros de la comunidad educativa, se encuentran explicaciones que buscan argumentos psicológicos a las situaciones de marginalidad sin prestar atención a las estructuras sociales o se presenta al oprimido como culpable de sus propios problemas e incluso de los que ocasionan a otros grupos sociales mayoritarios o con más poder. Por ejemplo, al hablar de la dificultad de acceder económicamente a escuelas alternativas o de la existencia de grupos sociales que reciben becas o ayudas por estar excluidos se escuchan argumentos puntuales del tipo “no les importa la educación de sus hijos y prefieren gastarse el dinero en otras cosas” o “no trabajan porque han aprendido a que se lo den todo hecho”. Sin embargo, no es algo significativo ni presente en el ambiente o con el alumnado, si no argumentos muy puntuales que se utilizan de manera aislada.
- *Paternalismo-Pseudotolerancia*: Tienen como sustrato visiones jerárquicas de superioridad y formas de despolitizar cualquier problema o contenido. Algo que se ve en las aulas tradicionales al tratar a los pueblos o culturas oprimidas, viéndoles necesitados de la caridad y posicionándonos como salvadores. Así por ejemplo se utiliza cuando se abordan contenidos como las “guerras de la reconquista”, cuando solo se ven imágenes de pobreza al hablar de África o cuando se habla de “donativos”, “caridad”, “sacrificio” para los pueblos del “Tercer mundo”. En las tres escuelas encontramos algunos casos de acompañantes que buscan despolitizar cualquier problema o contenido para evitar influir en el alumnado. Esto a veces también se

realiza por falta de análisis o por desconocimiento. No obstante, en estas escuelas encontramos mayor conciencia política y menor paternalismo y pseudotolerancia que en la escuela tradicional, aunque detectemos falta de espacios y tiempos para conversar sobre estos aspectos entre las acompañantes. Quizá temas menos urgentes, pero muy importantes.

- *Infantilización*: Se trata de mantener al alumnado en una especie de limbo, evitando que contemple las desigualdades e injusticias. En relación a esto, Giroux habla de “waltdisneización” (Giroux, 1996) cuando la realidad se disfraza de fantasía (libros de texto que abusan demasiado de este tipo de imágenes, dibujos e información infantil que dificulta la comprensión...). Las escuelas alternativas analizadas no sufren de esta injusticia pues no se evita que el alumnado contemple desigualdades o injusticias. Cuando se dan se tratan de manera seria, rigurosa y científica, aunque se respeta y se tiene en cuenta el desarrollo del alumnado, intentando partir de su comprensión y solo respondiendo a lo que demande. “Se intenta traducir al idioma infantil sin infantilizar. Sí se habla de actualidad si los niños preguntan o si están interesados. No queremos sobreproteger a los niños. Lo importante es que la respuesta sea corta, no explicar demasiado, pues son muy pequeños aún” (A, C2, p. 4). En El Dragón sí se sacan más temas cuando son necesarios de manera explícita y general, pero de la misma manera se abarcan de manera profunda, completa y sin trivializar.
- *Como realidad ajena o extraña y con Presentismo-Sin historia*: No encontramos situaciones sociales silenciadas (etnias oprimidas, culturas nacionales silenciadas, discriminaciones de clase social, género, de edad, etcétera), pero sí que pueden que no sean tratadas si el interés no nace del alumnado. Una vez que se dan sí intentan, que no sean contempladas desde perspectivas de lejanía como algo extraño, exótico y sin solución. Sin embargo, al igual que hemos comentado antes, la falta de puesta en común sobre estos aspectos y de subrayar su importancia hace que no se aproveche para abordarlos ante situaciones que darían lugar a ello.

Podemos decir que en las tres escuelas hemos encontrado un “currículo” (nada que ver con el que conocemos tradicionalmente) libre y respetuoso, lo que ya es un gran éxito en comparación con la escuela tradicional. Sin embargo, no encontramos de manera explícita un “currículo” que busque una educación libertaria o una mayor Justicia Social y Ambiental. Quizá este enfoque tendría que tener más peso en Secundaria (etapa en la que estas escuelas aún están empezando o solo planificando). Es importante, siguiendo a Torres Santomé (2011), conseguir que se incorpore una perspectiva global e histórica, atienda a dimensiones de Justicia y equidad, promueva un discurso de alternativas, evalúe y reflexione sobre todo aquello que sucede en la escuela, acepte responsabilidades en la toma de decisiones y aborde cuestiones de poder, así como la historicidad y los condicionantes de quienes construyen la ciencia y el conocimiento.

En estas escuelas se está alcanzando un “currículo” que permite, la formación integral de la persona en función de sus propias capacidades y al servicio de su bienestar físico y mental. Ahora es necesario de cara a la etapa de Secundaria conseguir que desarrolle aún más la conciencia crítica y la participación e implicación social y ambiental. No obstante, este punto lo abordamos en el epígrafe sobre la consecución de alumnado justo que transforme el mundo.

10.2.2. El reconocimiento, la participación y la redistribución

El reconocimiento es el punto más fuerte de estas escuelas, con mucha distancia sobre la escuela tradicional. Son escuelas que reconocen las diferencias, las respetan y las valoran como algo positivo.

El reconocimiento es lo que más se ve. Ya no solo el acompañamiento individual a cada niño donde validas lo que siente, lo que quiere y lo que necesita de manera constante, sino que también se da de manera grupal. Tu opinión en el grupo es tan importante como la del otro o lo que tú necesitas es tan primordial como lo que necesita el otro (M, A4, p. 4)

La evolución del alumnado que proviene de la escuela tradicional es muy grande. Pasan de realizar comentarios a sus iguales del tipo “no sabe hacerlo”, “lo hace mal” o “va muy despacio”, a decir “cada uno lo hace a su manera” y eliminar los juicios. “Hay una aceptación de la diferencia. Saben que son diferentes perfectamente, pero se respetan porque no se les juzga ni se les compara” (A, A4, p. 5). En estas escuelas se evita la valoración continua tan presente en la escuela tradicional, pues no se busca que hagan lo que al adulto le gusta, sino que el aprendizaje en sí se realice desde la gratificación que uno siente cuando consigue un logro.

Para conseguir escuelas que tengan tan en cuenta el reconocimiento, han dado gran importancia el tipo de comunicación (respetuosa y basada en la escucha activa) y la forma de organización escolar (con ausencia de agrupamientos rígidos, de evaluaciones y de contenidos marcados). Otros aspectos que denotan un grado alto de reconocimiento son:

- El trabajo y construcción conjunta y sin imposición de una misma cultura educativa con la familia. A través, por ejemplo, de los encuentros comunitarios que se realizan en Alavida y MAS para abordar temas educativos.
- La valoración de lo ocurrido fuera de la escuela como experiencias que traen cada mañana y que condicionan su estado.
- El fomento del pensamiento crítico, presentando conflictos al alumnado, lanzándoles preguntas constantes y permitiéndoles elegir. Esto en El Dragón es abordado también a través del *Judicial Committee*.

- No se menosprecia ningún conocimiento e interés de ningún área, permitiendo y fomentando su indagación.
- El profesorado es consiente de las injusticias históricas relacionadas con el género o la cultura, y busca luchar contra ellas como punto de partida y de manera implícita.
- Las tutorías en el caso de MAS o Alavida o el *mentoring* en El Dragón permiten al acompañante conocer más al alumnado y reconocer sus necesidades.
- La accesibilidad de las acompañantes en todo momento para expresar cualquier necesidad o cualquier conflicto.
- La presencia de la naturaleza de manera continúa para reconocer su importancia y diversidad.

El reconocimiento que utilizan estas escuelas permite la visión positiva de la diferencia, aspecto fundamental para conseguir instaurar una democracia radical siendo el tipo de democracia más real y a la que debe instaurar cualquier grupo social que quiera mayor grado de Justicia. La situación actual de estas escuelas es de un nivel alto de democracia, aunque todas tienen retos que superar y algunas han elegido opciones en la toma de decisiones que no permiten la democracia plena pero que les da mayor estabilidad y funcionalidad.

Escuelas cómo Alavida o MAS han ido evolucionando desde una escuela en que las que familias y acompañantes decidían por igual, hasta una organización jerárquica donde las acompañantes, directores/as, familias y alumnado tienen diferentes niveles en la toma de decisiones. Las familias son escuchadas, pero no toman decisiones ni deliberan en ellas, es el equipo docente y, en última instancia, la dirección, la que toma las decisiones.

Siempre se ha intentado hacerlo lo más democrático posible. Nunca fue fácil cuando las opiniones eran encontradas. Escucharnos todos era la intención, pero no siempre fue posible ni fácil, pues ser escuchado no significa hacer lo que digas. Queremos esa democracia radical, pero es muy compleja hacerla realidad. Es muy difícil ponerse en la piel del otro y decidir teniendo a todos en cuenta. Pero en un proyecto hay que tomar un camino, una decisión, la mejor posible. (A, A1, p. 6)

A las familias se les pide la confianza en la línea. No hay espacios deliberativos para hablar sobre la estructura del proyecto. Veo que este modo de organización funciona, aunque es una relación de cliente o de delegación. Sorprende todo lo que ayudan las familias pese a no decidir nada. (M, A1, p. 6)

La decisión por organizarse de esta manera ha llegado después de mucha reflexión y experiencias. No obstante, todas las partes se sienten escuchadas y parte del proyecto. Pese a que en ninguna de las tres escuelas participan las familias en las decisiones, no se percibe un autoritarismo. Las familias participan

a través de las formas instauradas para ellas, son tenidas en cuenta y siempre pueden expresar lo que sienten.

El alumnado de Primaria tanto en Alavida como en MAS toma decisiones relacionadas con el día a día mediante la asamblea, pero hay aspectos sobre los que no puede deliberar pues se entiende que no es el responsable. Es decir, el alumnado puede participar en aquello que puede gestionar y que es adecuado a su etapa evolutiva y madurez. “Para qué preguntar cosas que no pueden o no saben decidir, no puedes hacerles partícipes de cosas de las que no son responsables. Pueden elegir si se ponen el pantalón rojo o verde, pero no el alojamiento para las vacaciones” (A, C1, p. 12). Sin embargo, como el alumnado puede llevar temas a la asamblea, en algún momento ha intentado decidir sobre aspectos que para las acompañantes no eran de su potestad y se les ha parado. En cuanto a las votaciones:

Nosotros no creemos en la democracia en el sentido de las votaciones. Porque el que argumente mejor o tenga más votos no siempre tiene la razón. Para la sociedad es lo que tenemos y con el desarrollo humano que tenemos no podemos aspirar a mucho más. En Alavida funcionamos por consenso, aunque sabemos que también se puede manipular. (A, C1, p.11)

Por otro lado, en El Dragón es siempre una persona un voto sobre cualquier tema y está abierta a la deliberación de cualquier aspecto mientras no vaya en contra de los derechos humanos o los principios fundacionales de la escuela. La limitación en la toma de decisiones del alumnado en MAS y Alavida, no la encontramos tan explícitamente en El Dragón, aunque también existe pues vemos cambios en la escuela que no han decidido en el *Parliament*. Éste como ya hemos descrito, es el órgano principal y acude todo el alumnado desde los más mayores de Infantil hasta Secundaria, así como todo el equipo pedagógico.

Siempre hay un sector que participa menos. Pero no es porque no pueda, es porque no es su interés o porque no quiere sentirse expuesto. Dentro de cada grupo también se cuida que todos decidan, que no haya decisiones impuestas de uno sobre todos. (E, A7, p. 4)

Aunque todavía tiene mucho que mejorar, las acompañantes de El Dragón sienten que van por el buen camino. Alavida ha conseguido, tras años de trabajo, un sistema asambleario muy eficaz, constructivo y deliberativo. En MAS están luchando por mejorar el funcionamiento de la asamblea.

Es significativo que desde el punto de vista de la participación del alumnado hay diferencias entre aquel que viene de escuelas alternativas que participa con transparencia y sin buscar manipular y el alumnado que procede de escuelas tradicionales que busca cómo conseguir sus objetivos estratégicamente sirviéndose muchas veces de la manipulación o de otras herramientas. Se percibe

como la inocencia frente a la picardía que lleva a esta sociedad a la corrupción, el chantaje, la trampa, etcétera.

Algunas de las características que permiten a estas escuelas ser participativas son:

- El alumnado desde Infantil es respetado y se fomenta su autonomía, participación y responsabilidad, tanto en sus propias decisiones como en el funcionamiento del centro educativo a un nivel más global.
- Aunque las familias no toman decisiones en el día a día de la escuela y el alumnado está limitado en algunas decisiones, en general podemos decir, que su funcionamiento y organización es participativa. Y lo es aún más si se compara con la escuela tradicional y su autoritarismo.
- Aunque no hay grupos excluidos a los que deban poner especial atención en su participación, sí buscan que el alumnado con diferente idioma o necesidades educativas especiales pueda participar como uno más.
- En El Dragón existe un órgano de participación democrático y horizontal para el equipo docente, no docente y el alumnado. En MAS y Alavida las asambleas en Primaria permite la participación y la toma de decisiones sobre aspectos que afectan al día a día. Además en las tres escuelas el alumnado con el acompañamiento del profesional decide sobre su aprendizaje (organización, contenidos a abordar, estrategias didácticas...).
- Se distribuyen responsabilidades y liderazgos a través de la entrega de roles que van rotando en la asamblea y en general en las tareas que hay que realizar (limpieza, cuidado de zonas, responsables de tareas...).
- En escuelas como El Dragón la apertura al entorno es total. Acuden multitud de profesionales o entidades y a su vez el alumnado visita muchas empresas, instituciones, etcétera. En MAS las colaboraciones son esporádicas y en Alavida se dan aún en menor número.

El reconocimiento y la participación democrática, es fundamental para realizar una distribución justa de los recursos que atienda a las necesidades de toda la comunidad educativa y a los criterios de sostenibilidad.

En primer lugar, podríamos partir de una injusticia distributiva a nivel estatal, pues estas familias deben pagar un elevado precio por una educación diferente a la pública. Este es un debate muy latente entre las acompañantes. Sin embargo, la mayoría están a favor de la educación pública y gratuita, pero creen que debe cambiar el modelo. Además, piensan que ellos están realizando un esfuerzo injusto en comparación con las escuelas concertadas. La necesidad de sostenibilidad y la búsqueda de no aumentar el precio a las familias hace que en muchas ocasiones no dispongan de todos los recursos que les gustaría.

Intentamos poder llegar a cubrir el máximo posible de necesidades. Pero tenemos recursos limitados, más limitados de lo que nos gustaría. Esto nos hace decidir y aceptar nuestras propias decisiones. Por ejemplo, para hacer cosas necesitamos una mezcla de dinero, tiempo y esfuerzo personal que determina la cuota pero hay un margen entre un mínimo que las familias deben cubrir y un máximo que probablemente no lleguemos. Si esto lo llevo a un Estado donde lo importante es la educación, debería ser al revés, y debería haber diversidad de educaciones y con eso no harían falta leyes que digan lo que tenemos que hacer. (A, C2, p. 7)

Los criterios de distribución en las tres escuelas se rige por la equidad (a cada uno se le da lo que necesita) y no por la igualdad (para todos lo mismo). Esto puede conllevar la discriminación positiva hacia ciertos estudiantes que necesitan más atención o recursos, pero esto se ve con normalidad al ser escuelas donde el trabajo es personalizado y cada niño avanza a su ritmo. El ambiente de seguridad, reconocimiento y participación, permite que no se creen conflictos por la diferencia. No obstante, varias acompañantes nos comentan que en ocasiones cierto alumnado absorbe su atención y tienen que obligarse a encontrar el equilibrio para poder ofrecer un tiempo de calidad a todos los niños y niñas (lo mismo sucede con la atención a algunas familias).

Se pretende que sea equitativo. Pero parte de nuestra opinión, de nuestra observación y experiencia. Tomamos decisiones. Pero quizá para ellos no es justo. A veces no es equitativa porque al centrarte en unos hace que a los que piden menos explícitamente no se les atienda. (E, A7, p. 4)

Partir de la igualdad y luchar por ella, es la forma de que la equidad se imponga. Revisando los diferentes criterios de igualdad, percibimos los siguientes aspectos:

- Igualdad en el acceso: Una vez indicado que el acceso a estas escuelas es exclusivo, observamos que las oportunidades de acceder a las actividades existentes en ella es igualitaria para todo el alumnado y las diferencias son fruto del criterio de equidad que responde a las necesidades del alumnado. Por ejemplo, cuando llega alumnado nuevo al centro que proviene de escuelas tradicionales se acuerda un acceso más adaptado a las actividades y espacios.
- Igualdad en las condiciones o medios de aprendizaje: Es interesante que en todas las escuelas el material escolar es proporcionado por la escuela, lo que evita diferencias que pueden causar discriminación para participar en las prácticas educativas. Las condiciones o medios de aprendizaje (rincones, materiales, espacios, acompañantes...) son accesibles y pueden ser utilizados por todas.
- Igualdad en los logros o resultados y en la realización social de esos logros: No podemos asegurar que el impacto social de la educación sea

igual de beneficioso para todo el alumnado o que tienen resultados similares años más tarde. La libertad que tiene el alumnado permite que se alcancen diferentes logros y resultados en diferentes tiempos. Por otro lado, la influencia social, familiar y cultural incide mucho en estos aspectos. Sin embargo, es interesante que en estas escuelas no exista el intento por igualar los logros y resultados, criterio de la escuela tradicional y que es causante de comparación, estrés, desmotivación, fracaso y abandono.

Como hemos señalado, estas escuelas responden a las necesidades individuales de cada persona, pero hemos detectado algunos momentos explícitos o implícitos que el criterio de distribución ha sido el mérito. Por ejemplo, en El Dragón algunos alumnos/as tienen mayores ventajas o derechos por habérselo ganado por méritos (responsabilidad, ayuda...). En MAS y en Alavida se realiza de manera más implícita al tratar a algunos de diferentes formas por esos méritos (acceso a zonas, posibilidad de elegir...). Sin embargo, no podemos decir que la meritocracia sea algo generalizado al ser casos puntuales, ni injusto porque se busca que todo el alumnado pueda conseguirlo y no se ofrece a modo de premio sino como reconocimiento.

En MAS la distribución de los espacios se realiza por valoración de las necesidades del alumnado, del grupo y de la capacidad de las acompañantes para atenderles. Es la escuela que más limita sus espacios en cuanto al momento de uso con el fin de poder realizar un acompañamiento más constante y cercano. No obstante, señalan “No llegamos a todo. Tenemos un nivel bestial de exigencia. Faltan horas de trabajo. Me gustaría poder hablar todos los días de todos los niños” (M, A1, p. 4).

En Alavida y en El Dragón es más libre el uso del espacio. En la primera está condicionado en cierta manera por la distribución del tiempo estructurada por los adultos, mientras que en El Dragón los tiempos y los espacios son distribuidos en su mayoría por el propio alumnado. En cuanto a la comida de MAS y El Dragón (en Alavida no hay comida), se distribuye según su necesidad, por lo que pueden repetir si tienen más hambre. En El Dragón anteriormente no era así:

En un Parliament Meeting se llevó el tema de los problemas con la comida. Algunos se quedaban con hambre al distribuirse la cantidad de comida por el criterio de todos por igual. Tras debatirlo, se decide que los que lo necesitan, pueden comer más. (D, A2, p. 5)

Otro ejemplo de distribución, lo encontramos en el taller de arte de El Dragón. La acompañante siempre intenta que en los talleres haya material para todos y todas. Pero si no lo hay, habla con el alumnado para que haya un acuerdo sobre la distribución. Estos acuerdos se basan, la mayoría de veces, en criterios de igualdad, aunque se intenta más tarde responder a las necesidades de cada uno.

Estas escuelas llevan un enfoque que no solo consideran los recursos y bienes a distribuir, sino también las capacidades y libertades reales del alumnado. Desde esta perspectiva tiene sentido que lo que tengamos que observar en estas escuelas no sea solo los recursos que poseen o lo que eligen hacer, si no también la libertad del alumnado para elegir y hacer (la libertad efectiva de cumplir con los fines que se proponen). Alavida en su recorrido histórico, como ya hemos hablado, nos muestra como tuvieron que cambiar el concepto de libertad para conseguir que el alumnado avanzara en la adquisición de competencias. El enfoque de estas escuelas tiene como aspecto fundamental la capacidad para elegir y la oferta de ambientes enriquecedores con suficientes opciones y recursos para conseguir un desarrollo integral y completo.

Para conseguir la máxima realización posible estas escuelas ofrecen los dos principios de Justicia señalados por Martuccelli (2009): mantienen abierto el horizonte de cada estudiante, sin condenarle a ser, y preservan la reversibilidad de trayectorias pudiendo cambiar de proyecto, grupo, área de trabajo una vez que termine el tiempo establecido o la tarea.

Buscamos que estén todos atendidos en función de sus intereses y gustos. Los niños en Infantil escogen todo el tiempo, en Primaria tienen las estructuras temporales más maduras y pueden planificar y ya no vale decir en el último momento que no. Si acudes durante un tiempo a la actividad que has elegido y luego te quieres desapuntar muy bien, pero no en el último momento. También es un respeto hacia el trabajo del adulto y una forma de ser responsable de tu decisión. (A, C1, p. 14)

10.3. Alumnado para transformar el mundo

Para la construcción de un mundo mejor, no solo es necesario escuelas justas sino también personas que sean críticas con las injusticias y capaces de enfrentarse a ellas y de buscar una solución. Las escuelas deben contribuir a que el alumnado sea agente de cambio.

A continuación abordamos, en el primer epígrafe, el tipo de ciudadanía que se está formando en estas escuelas, para, en los tres siguientes epígrafes, analizar el trabajo que realizan estas escuelas sobre los aspectos fundamentales para la consecución de un alumnado orientado a la Justicia Social y Ambiental.

10.3.1 Orientación del alumnado

Dentro de cada escuela, el resultado de las conversaciones sobre el tipo de ciudadanía que forman era diferente y complejo. En primer lugar nos podríamos cuestionar qué es ser ciudadano/a y de qué tipo de estado queremos ser parte.

La palabra ciudadano ya es un engaño. Los ciudadanos son los que viven en la ciudad. Es una expectativa sobre el tipo de persona. Desde un planteamiento anarquista, el estado necesitaría hacerse un planteamiento donde los grupos humanos van desde la autonomía personal a la autonomía de grupos pequeños a la autonomía de grupos más grandes. No desde un estado centralizado que va dictando normas por todas partes y que la gente vota sin saber que vota y que eso es toda la implicación con la vida social. A través de la televisión nos llega información de todo el mundo y nos produce desconexión de todo, pues no vamos a ningún lado a hacer nada y no nos sentimos comprometidos ni con nuestra propia vida ni con los demás. Pensar en un modelo de estado para mí sería al revés de lo que es ahora. Para mí debería servir a las necesidades individuales y grupos pequeños. Como un planteamiento federal de abajo arriba, donde los que estén arriba sean un instrumento para posibilitar, no para controlar, ni tener el poder. Cuanto menos malestar tenemos menos control necesitamos. Cuando menos miedo nos mete, menos necesitamos defendernos, dejamos de pensar que no van a quitar o lo malos que son. Si el estado quiere promover Justicia, le tocaría servir y facilitar más que controlar y decidir lo que un grupo mayoritario quiere. Los que deciden no son los mayoritarios. Los cambios sociales no dependen de la mayoría, depende de los grupos de poder o de los movimientos sociales. Cada vez hay más escuelas alternativas, y el estado debe ver esto y decidir si reprimirnos más o si aprovechar este cambio en algo útil para el resto de la población. (A, C2, p. 7)

Es en Alavida y en El Dragón donde encontramos algún acompañante con ideas anarquistas o libertarias. Sin embargo, la visión de las escuelas, en principio no es la de crear agentes de cambio para transformar ese sistema, si no la de crear niños y niñas que sean capaces de vivir su propia vida con autonomía y libertad. También encontramos ideas neoliberales entre familias y algunos acompañantes, aunque la mayoría de la comunidad educativa tiende a ideas socialdemócratas con aspectos liberales. Es decir, defienden un estado de bienestar sustentado por una democracia y una libertad educativa. En segundo lugar, nos podríamos cuestionar si es posible y justo, el intento de obtener un tipo de ciudadanía.

No sabemos como saldrán si no sería totalitarismo. A mayores vivencias más posibilidades tienes de abrir nuevas vías. Si es una situación cerrada hay menos posibilidades de que se desarrollen. Puede ser que nos lleven a caminos que no nos gusten pero no depende de nosotros. Es algo que no sabemos. ¿Qué pretendemos? ¿Pretendemos crear un patrón de persona que debe ser así o un patrón que decida por si mismo que quiere ser y hacer? Y quizá salga lo contrario a lo que me gustaría, pero es su decisión. ¿Qué es justo? (E, A7, p. 5)

El ser humano es bueno o el ser humando es malo. Lo que hemos visto en Alavida es que dependen del ambiente. La Justicia sería un planteamiento donde todas las personas puedan decidir sobre su propia vida, sin depender tanto de sistemas capitalista, y para poder

crecer y vivir más intensamente con (no en contra) la otra gente. El planteamiento de Justicia sería un planteamiento muy relacionado con conciencia, poder ser consciente, decidir autónomamente. Supone que hay una guerra y nadie va. Si nadie hace caso al poder, el poder no existe. Si en Alavida aprenden a tomar sus propias decisiones, habrá momento donde lancen su pregunta de ¿eso lo quiero hacer? (A, C2, p. 10)

Si seguimos el planteamiento de Boyle-Baise (2003) expuesto en el capítulo 4, podemos formar tres tipos de alumnado: Responsable Personalmente, Participativo u Orientado a la Justicia. En ninguna de las escuelas predomina la formación de un alumnado orientado a ser Responsable Personalmente, debido a que no buscan educar niños buenos y serviciales, hay un nivel alto de investigación y se centran en la deliberación. Aunque sí encontramos rasgos de este tipo de alumnado al buscar un alumnado respetuoso y responsable. “Aquí lo que mas se trabaja es la parte humana. La escucha y conocer necesidades propias y ajenas. Pero no sabría decir de cara a la sociedad” (M, A1, p. 6).

El rasgo que más encontramos en las tres escuelas tiene que ver con un tipo de alumnado Participativo. Se le fomenta la toma de decisiones, se le muestra perspectivas plurales, indaga, aborda el conflicto, el compromiso y el consenso, trabaja la oratoria, apoyan a causas ajenas a ellos y realiza acciones colectivas, reuniones, planes de acciones y tareas para el mantenimiento o mejora de la escuela.

La perspectiva que no consiguen alcanzar plenamente ninguna de las tres escuelas es la de un tipo de alumnado Orientado a la Justicia. Sí hay algunos rasgos como son enseñar a partir de problemas, posicionarse contra el acoso, combatir la discriminación o apoyar la inclusión. Sin embargo, no encontramos presencia continua de activismo social, cuestionamientos sociales, búsqueda de raíces de las injusticias, fomento de la construcción de alternativas o trabajo directo para lograr mayor Justicia.

Por tanto, siguiendo el planteamiento de Boyle-Baise (2003) y fruto de la investigación realizada, de estas escuelas se obtienen personas responsables y respetuosas (Alumnado Responsable Personalmente) con capacidad para participar en la sociedad (Alumnado Participativo) y con nociones de Justicia Social y Ambiental (Alumnado Orientado a la Justicia).

Un docente de un instituto que recibió a un niño de Alavida en su aula comenta: “Viendo como están llegando los niños que no han estado en colegio, nos deberían jubilar a todos” (A, C1, p. 10). El alumnado que proviene de estas escuelas es diferente porque no tiene miedo al adulto ni a hablar ciertos temas. Además escucha, resuelve conflictos, es empático, no miente, es responsable, se interesa... Sin embargo, nos señala una acompañante de Alavida que “después de seis años veo que lo han perdido, no sé si lo recuperarán. He visto salir niños que son unos tesoros y les ves ahora y hay faltas del respeto” (p. 5).

Veo que se pierde... He visto mucha calidad humana a los niños que salen, pero también depende del contexto familiar. Por otro lado, a los niños que vienen de colegios tradicionales es muy complicado cambiarles, siguen mintiendo, trampeando... a los niños que tienen miedo al adulto no lo hemos conseguido recuperar. No es lo mismo que los que han empezado en Alavida. (A, C1, p. 14)

Nos intriga el saber qué pasa después, pero es cierto que depende de muchos factores ajenos a la escuela. Lo que nos interesa ahora es analizar lo que sucede durante la escuela en relación a la consecución de un alumnado que además de respetuoso, autónomo o participativo sea un agente de cambio. Para ello analizamos las fases descritas en el capítulo 4 y claves para la consecución de alumnado orientado a la Justicia: fomentar el autoconocimiento y autoestima, promover el respeto por el medio y por el resto de personas y especies, abordar contenidos sobre las injusticias y los movimientos sociales y ambientales y despertar la conciencia y pasar a la acción.

10.3.2. La pieza clave: autoconocimiento y autoestima

La autoestima y el autoconocimiento son dos de las piezas claves de los tres centros educativos y la base fundamental para alcanzar mayor Justicia Social y Ambiental. “No puedes mirar el mundo si no te has mirado a ti mismo” (A, D1, p. 6). Esto se materializa en las tres escuelas en el fomento de la autonomía (saber hacer y decidir) y el respeto a los ritmos e interés del alumnado, lo que permite que éste pueda conocerse y desarrollar su autoestima.

La autoestima y el autoconcepto se trabajan en el momento que tú no les refuerzas con valoraciones, buscan lo que a ellos les interesa y se esfuerzan, en ningún momento les pones notas, les apoyas en sus decisiones y en lo que sienten. También se trabaja en la resolución de conflictos. (A, A2, p. 5)

De manera práctica para conseguir el fomento del autoconocimiento se utilizan las siguientes estrategias: No juicios, autorregulación, escucha activa, respeto a los juegos y actividades de los/as niños/as y partir del interés del alumnado. A continuación pasamos a explicarlas:

- *No juicios:* Se evita juzgar o valorar al alumnado. No escuchamos refuerzos positivos tradicionales en la escuela como “qué bien” o “qué bonito”. La persona adulta juzga cuando el alumnado lo pide, es decir cuando le pregunta sobre su opinión al acompañante. Además, esta opinión es sencilla y realista, sin tener que decir siempre que es precioso. Puede gustarle más o menos que anteriores acciones, dibujos o trabajos. Por ejemplo, cuando el alumnado enseña un dibujo que ha realizado a uno de los docentes, se comenta algo objetivo como “has utilizado el amarillo

en el dibujo”. Esto se cuida de manera más estricta en Alavida y MAS, tanto para que no ocurra de adulto a niño/a ni entre iguales.

La autoestima es algo que le pertenece a cada persona. El refuerzo positivo es lo contrario. Si tú me dices “qué guapa estoy” voy a intentar que mañana me lo vuelvas a decir o me voy a sentir mal si no me lo dices. Aquí no hay refuerzo positivo y cuidamos para que en el ambiente no lo haya. Puede ser que un niño refuerce mucho a otro para ser su amigo. Hay que pensar por qué lo hace y para qué. (M, A4, p. 7)

También se fomentan las actividades y materiales autocorregibles y en la mayoría de ocasiones se espera a que el alumnado descubra solo el error. Así, se evita poder dañar su autonomía. Creen que no debe romper el proceso de descubrir, autocorregir, dejar que ellos/as sepan qué es la tristeza, el odio... “Si a los diez años, todavía les falta algún principio básico le ayudamos y corregimos ¿Quieres que te ayude a hacer bien las letras?” (A, C2, p. 16).

- *Autorregulación:* Retomando a Neill (1953/2009, 1960/2004), para desarrollarse será necesaria la máxima libertad para que el alumnado pueda responder a sus necesidades biológicas y buscar la forma de satisfacer todas las demás necesidades vitales. Las tres escuelas fomentan que el alumnado tenga capacidad de autorregularse, pero la libertad en cada escuela y el tipo de autorregulación es diferente. El Dragón es la que lo fomenta explícitamente dotando al alumnado de más libertad en su día a día y en las decisiones. En la escuela MAS, el alumnado está más limitado y acompañado en cada momento. Esta se asimila a Alavida en que “no es una escuela no directiva ni es tampoco directiva. Se respeta a los niños y niñas pero el rol de la persona adulta es de acompañante más activo. Interviene más pero sin romper la burbuja” (A, C2, p. 16). A modo de ejemplo de autorregulación (situación llamativa desde el punto de vista tradicional, aunque no más profunda o concluyente como otras acciones observadas), para una escuela tradicional, ver en el mes de febrero y a una temperatura de 12 grados a niños de 4 años sin camiseta jugando en el patio, sería impensable. El acompañante nos argumenta: “Él sin camiseta está feliz, si tiene frío se pondrá la camiseta” (E, A2, p. 5).

Parece que todas las escuelas quieren crecer, quizá tiene que ver con lo que nos señala una acompañante de El Dragón “La autorregulación no funciona con una *ratio* pequeña, se convierte en apatía. Porque no tienen suficientes modelos para seguir intereses y al final hacen lo que sea para hacerlo juntos en vez de responder a su interés” (E, A3, p. 5).

- *Escucha Activa:* Se trata de una herramienta que se usa en todas las escuelas y en mayor grado y pureza en MAS seguida de Alavida. Se trata de escuchar cuándo y cómo lo necesita a la otra persona, evitando

respuestas tradicionales como ordenar, amenazar, sermonear, aconsejar, argumentar, criticar, alabar, ridiculizar, interpretar, controlar, preguntar o distraer. Se busca saber lo que significa la historia que está contando. Esto hace que veamos en las acompañantes comentarios o gestos para mostrar que siguen escuchando y permitir que continúe. De esta forma se evitan situaciones injustas de la escuela tradicional donde se corrige continuamente lo que dice, se hacen preguntas por interés propio, se dan charlas morales a los niños y niñas, etcétera.

- *Respeto al juego y a las actividades del niño/a*: En las tres escuelas se considera que la persona adulta no está por encima del alumnado y no le puede interrumpir, mandar, etcétera. Su papel es garantizar con su acompañamiento el bienestar y seguridad. Todas son conscientes de que el juego es fundamental para el desarrollo del niño/a, es lo más importante que puede hacer con esta edad.
- *Partir del interés del niño/a*: En todas las escuelas se está muy pendiente de los intereses del alumnado, respetándolos y fomentándolos lo máximo posible. Además, en escuelas como MAS, donde el seguimiento es tan cercano, no solo se respeta y se escucha, sino que las acompañantes están muy atentas a cualquier ocasión en la que el niño o niña muestre interés para promoverlo. En estas escuelas encontramos alumnado realizando investigaciones o actividades inimaginables para su edad desde el punto de vista de la escuela tradicional. La ausencia de una transmisión de contenidos rígidos y pautados permite que el aprendizaje parta de la intención del alumnado.

A través de estas estrategias se consigue el desarrollo del autoconcepto y la autoestima, permitiendo a cada estudiante identificar sus puntos fuertes y sus puntos débiles. Para ello, es fundamental reconocer la singularidad y momento de cada niño/a, para desde ahí, acompañarle en su desarrollo. Las tutorías o *mentoring* juegan un papel fundamental para hablar sobre lo realizado, expresar emociones y estados, compartir experiencias y asumir responsabilidades y compromisos. Las acompañantes tienen muy en cuenta siempre a quién tienen delante realizando una atención personalizada “Si todo el mundo sabe que a ese niño le cuesta estar quieto, pues si no molesta, nadie le dice que lo esté” (A, C1, p. 17).

Muchas personas piensan que en escuelas como Alavida, donde cuidan tanto el ambiente y las relaciones, se está protegiendo demasiado al alumnado. De este peligro son conscientes muchas acompañantes.

Hay a que intentar no proteger a los niños y niñas de todo. Hemos nacido en una cultura judío-cristiana basada en la pena, la culpa, y el miedo. Y yo no quiero ni miedo, ni culpa, ni pena, creo que son como

los tres cánceres de la sociedad. Yo temo que se lo estemos poniendo muy fácil a los niños y los hagamos muy comodones. (A, C1, p. 20)

Ante esta situación se busca enfrentar, de manera respetuosa, al alumnado a sus dificultades. Vemos, por ejemplo, como una acompañante de Alavida, ante una alumna que es muy buena en matemáticas pero que no le gusta escribir, le propone dedicarle un tiempo a la escritura todas las mañanas.

El cuidado del autoconcepto y la autoestima es uno de los motivos principales de muchas familias para traer a sus hijos e hijas a estas escuelas y rechazar la escuela tradicional. Para muchas lo importante es que “se acompañan las emociones, cómo se sienten, lo importante que es llorar, sacar la rabia, la tristeza...” (A, F1, p. 2). Sobre llorar, por ejemplo, nunca escucharemos frases tradicionales como “no llores” o “ya está, no ha pasado nada”. Se les permite expresarse, se les acompaña en el dolor y se les ayuda a expresar su sentimiento y a contar lo que ha sucedido. Por ejemplo, cuando una niña llora por un golpe que le han dado en la cara con una pelota, el acompañante le dice a su altura y con cercanía “es un juego, puede pasar. Darío no quería hacerlo”. Es importante tener en cuenta que en estos espacios los niños y niñas “tienen derecho a sacar su malestar, pero no pueden molestar o dañar al resto” (A, C2, p. 16).

Otro ejemplo lo encontramos en Alavida cuando una niña llora porque ha pasado algo en un juego. La acompañante se sitúa a su lado y coloca una mano en su espalda. Cuando deja de llorar, sin prisas, le dice “¿Qué no te gusto Leonor?”. La niña contesta “que no me dejan dormir en la camita”. La acompañante le dice “a veces cuando queremos algo y la otra persona no nos deja nos sienta mal y lloramos. A veces duele que nos digan que no”. Y a continuación, le cuenta una historia suya que le pasó.

“Es importante que haya un desarrollo de las habilidades de poder estar uno consigo mismo, de no necesitar a otro para poder estar en el mundo, poder jugar tú solo alguna vez” (M, A1, p. 4). Es por ello que en MAS existe un tiempo individual a primera hora, con el que buscan evitar que se queden enganchados/as al tema social y conecten con ellos/as mismos/as.

Una familia al hablar de los motivos de llevar a su hija a estas escuelas indica: “Empiezas por la no directividad y el respeto por los intereses del niño. Las escuelas convencionales truncan su desarrollo al no permitirle ser él mismo y no favorecer el desarrollo psicomotriz” (M, F2, p. 1). Para muchas familias los puntos fundamentales de estas escuelas relacionados con el fomento del autoconcepto y la autoestima son:

- *Relación con las personas adultas sin miedo.* Nos indican que cuando llegan a la escuela alternativa, sus hijos e hijas cambian su forma de dirigirse a la persona adulta. A diferencia de la escuela tradicional de donde provienen, las personas adultas no imponen o regañan, al contrario, les acompañan sus intereses, comprenden y explican lo que sienten.

- *Respeto a sus ritmos.* Las familias valoran que no se realizan las cosas porque sí, porque toca o porque lo dice la programación. Se fomenta la adquisición de competencias, presentándoles ocasiones, buscando su interés... pero se observa cómo se enfrenta y la causa o no del rechazo (si es por miedo, porque no le apetece, etcétera).

Yo elegí estos centros porque buscaba un lugar donde se respetara para que en el futuro fuera una persona con toda la madurez emocional, social, espiritual, etcétera. Quiero que sea autónoma. Una tiene que ser muy dependiente en las primeras etapas para luego ser independiente. Haciendo esto creo que tiene muchos deberes hechos de cara al futuro, más aún en una sociedad que te despista de tus intereses. Otra cosa que me movía mucho a esto es que encuentre su interés natural, su necesidad primordial y lo que realmente le gusta hacer. (M, F2, p. 1)

A continuación, ponemos dos ejemplos para explicar mejor el tipo de acompañamiento que se realiza. El primer ejemplo lo observamos cuando pasean por un parque. Los niños y niñas se suben a todos los sitios. Les dejan y les dan tiempo para que puedan subir todos/as. No les llevan de la mano en los desplazamientos. Confían en ellos/as y les dan autonomía, estando muy pendientes de lo que ocurre. El otro ejemplo que queremos mostrar es de un momento en que la acompañante se enfrenta al alumnado para que cumpla sus propios objetivos (entendiéndolo como un conflicto positivo, necesario y dentro del desarrollo normal). La acompañante señala a un niño que está trabajando que debe hacer cinco palabras a lo que el alumnado responde “Jooo... ¡pero mañana no voy a trabajar!”, la educadora con voz suave y tranquila, acompañándole durante la tarea le indica “Es importante para cuando vayas a Primaria”.

Para el trabajo de esta primera fase basada en el Autoconcepto y la Autoestima, es fundamental el tipo de acompañante y su trabajo personal. La gran mayoría de profesionales de estas escuelas han hecho procesos de autoconocimiento muy fuertes que les llevan a conocer cómo son y cuáles son sus fortalezas y debilidades. La calidad humana y la importancia sobre el trabajo del autoconocimiento y la autoestima, marca la gran diferencia con cualquier escuela tradicional y con la consecución real de objetivos de Justicia. No obstante, no se ha detectado el abordaje del autoconcepto desde un plano más social, es decir atendiendo al Yo desde la sociedad, capacidad, etnia, religión, color de piel, género, orientación sexual, etcétera. Sin embargo, es posible que se vaya dando paralelamente con los y las mayores de Primaria o en Secundaria, pues el trabajo más profundo sí se está realizando.

10.3.2. La gran prioridad: respeto por el medio y por el resto de personas y especies

El respeto es el siguiente aspecto a analizar, siendo además fundamental y prioritario en toda la organización y sentido de estas escuelas. Tanta es la importancia que incluso son apodadas como respetuosas. Varias acompañantes nos indican que el respeto empieza por el respeto de sí mismo/a. Esto lo recogemos en el punto anterior sobre la autoestima y el autoconcepto, aunque queremos subrayar aquí la importancia de escucharse y respetar nuestros propios ritmos y necesidades.

Yo creo que esto está muy ligado con la autoestima y el conocimiento. Uno se autoconoce a través de los demás. En estas escuelas están todo el tiempo relacionándose e interactuando y salen respuestas positivas y negativas. En la escuela tradicional se evita y prima lo académico. (E, A4, p. 4)

Podríamos decir que encontramos en estas escuelas el desarrollo de la pedagogía empática de Rifkin (2010), pues se lleva a cabo una estrategia educativa fundada en el respeto hacia la naturaleza, los derechos humanos universales y la cultura de paz. Pero lo mejor es su manera de abarcarlo. No se realizan actividades como el Día de la Paz o jornadas puntuales de concienciación sobre discriminación hacia ciertos grupos minoritarios como es típico en la escuela tradicional. Es el ambiente y la relación entre la comunidad educativa lo que hace que el respeto sea protagonista implícito en cada momento.

Siguiendo a Jares (2006) podemos decir que MAS y Alavida abordan contenidos de naturaleza humana (dignidad, felicidad...) y contenidos de relación (respeto, no violencia, aceptación de la diversidad...). El Dragón, siguiendo a este mismo autor, realiza un trabajo también sobre estos, pero de forma menos intensa. Sin embargo, incluye, de manera más viva, contenidos de ciudadanía (justicia, derechos humanos, democracia...).

En estas escuelas no existe el maltrato entre iguales, ni a los bienes escolares, ni tampoco insultos y agresiones a los y las docentes, como es común en la escuela tradicional (Martín, Santiago, Marchesi, y Pérez, 2006; Oñederra, Martínez, Tambo y Ubieta, 2005; Oñate Cantero y Piñuel y Zabala, 2007). Y el autoritarismo, que es la forma de regir las relaciones entre el profesorado y el alumnado en la escuela tradicional, es inexistente en estas escuelas, siendo la persona adulta una figura positiva de referencia que facilita y media en el crecimiento individual y en la convivencia del grupo.

A partir de Herrero Cadarso (2004) encontramos en estas escuelas las siguientes características:

- *El respeto a la naturaleza:* Buscan el contacto constante con la naturaleza, lo que les hace realizar salidas semanales al campo o al parque. De esta manera creen que se desarrollará una conexión con la naturaleza que derivará en ese cuidado ecologista. A su vez se respeta mucho a los animales y a las plantas, investigando siempre desde la visión más respetuosa posible. “No se mata a bichos por matar, ni se rompen flores por romper, pero sin un niño está investigando sobre hormigas y alguna se muere, se permite porque se entiende que es necesario el contacto para la relación” (A, C2, p. 10).
- *El respeto por el derecho a aprender lo que uno/a desea aprender:* Este punto es clave y se da en todos los centros. Lo hemos abordado en autoconcepto y autoestima y es una realidad que contribuye a la eliminación de muchas injusticias que brotan al forzar al alumnado a aprender sin intención ni interés.
- *El respeto a los demás.* Ésta es clave para abordar la participación (aspecto ya analizado anteriormente) y la convivencia. Este último aspecto se analiza en este punto y abarca la existencia de normas, límites y un ambiente proclive al cambio y a la resolución positiva de los conflictos.

En las tres escuelas para el fomento del respeto y la mejora de la convivencia se busca que los espacios sean seguros y fomenten una relación saludable. “Se trabaja en no juzgar a los demás, respetar el espacio del otro (si uno está trabajando el otro no puede entrar en su espacio), cuidar el material y devolver los objetos a su sitio tras utilizarlo por respeto al grupo. Entienden que cubrir la necesidad del otro es la manera que el otro cubre mi necesidad” (M, A4, p. 5). Además de esto es fundamental el papel de los límites que ponen las acompañantes y que marcan qué líneas no pueden pasarse pues se perdería la seguridad del ambiente. Por ejemplo, observamos como un niño dice cosas feas y la acompañante le indica “Yo aquí no te dejo que digas cosas que hacen daño” y le contesta el niño “Ya, pero es verdad”, y le repite el acompañante “No te dejo” y el alumno dice “Vale”.

En MAS este seguimiento de los límites y normas es muy constante, en Alavida menos intenso y en El Dragón aún menos. Esto no denota mayor o menor calidad, son diferentes formas de entender el acompañamiento y la libertad. Además, encontramos otros motivos. Por ejemplo, en Alavida, al llevar más tiempo de recorrido y habiéndose interiorizado muchas de sus normas, es menor la necesidad de estar tan encima de los niños y niñas. MAS justifica el seguimiento constante como una manera de prevenir conflictos, acudiendo antes de que ocurra o en el mismo momento. Por ejemplo, observamos que un niño situado en un grupo con otros compañeros y compañeras, señala a otro alumno y comenta “Voy a invitarle al cumple a él”, la acompañante viendo el conflicto y daño que podría desencadenar señala “queda mucho para hablar de ello”. En El Dragón no se realiza esta prevención, los conflictos surgen y después se

solucionan. Para ello además existe un órgano democrático dirigido por el propio alumnado (*Judicial Committee*) donde se abordan los conflictos, se median y se señalan consecuencias.

En comparación con MAS, en Alavida se permite mucha más libertad en sus relaciones, y en El Dragón aún más, pero los conflictos también son mayores (y con ello las faltas de respeto). Las normas, que sirven para mejorar la convivencia, pueden ser a iniciativa de las personas adultas o de los propios niños y niñas. Acaban siendo hábitos o cultura de centro, que en algún momento pueden saltarse, puesto que no es un límite que ponga en riesgo la seguridad. Por ejemplo, no se puede correr dentro del aula, pero si hay un incendio o se realiza una actividad especial sí se podría.

La comunicación respetuosa o no violenta tiene mucho peso en estos ambientes. Incluso en MAS, la persona adulta siempre se coloca a la altura del niño o niña para hablar con él o ella (en Alavida y en El Dragón se da en mucho menos grado). Gritos, amenazas, imposiciones, órdenes... son totalmente inexistentes. Se respetan los espacios y los tiempos. Quizá podemos encontrar algún insulto o gesto de desprecio puntual entre iguales. Estos son más frecuentes en El Dragón, donde hay mucho alumnado procedente de escuela tradicional y que es difícil controlar o cambiar sus hábitos comunicativos tan rápido como a las acompañantes les gustaría (además de existir, como hemos dicho antes, mayor libertad). En esta escuela sí hemos encontrado a algún acompañante dar órdenes, mandar callar y decir frases en tonos negativos. Estas son normales en la escuela tradicional y para las acompañantes de esta escuela, a veces es la única forma de mediar con el alumnado habituado a este tipo de comunicación y recién llegado a la escuela. Pero por ello no deja de ser violento, más aún cuando lo comparas con las otras dos escuelas. Este alumnado que proviene de escuelas tradicionales nos ofrece situaciones que nos permiten grandes reflexiones. Un ejemplo sucede en el *Judicial Committee* de El Dragón, a partir de un suceso, dos niñas comienzan a hablar de sus antiguos coles. Una niña señala que a ella le insultaban y declara “me sentía fea en mi antiguo cole.... y aquí me siento guapa”.

La mejor forma de describir la comunicación respetuosa y no violenta es utilizando ejemplos que hemos observado. Una acompañante de Alavida para decirle a una alumna que lo estaba realizando mal porque debía barrer también el espacio contiguo al recibidor, indica: “Yo creo que esta parte también es recibidor”. En el jardín de El Dragón, un niño mayor se acerca a otro más pequeño que está intentando subir a un árbol desde una silla y le dice: “Si no sabes subir, no subas porque no vas a saber bajar”. En Alavida un niño que está muy triste le dice al acompañante “Jaime dice que no le gusta mi dibujo” y el acompañante contesta “¿A ti te gusta? Tienes que aceptar que haya gente a la que no le guste”.

Esta forma de comunicar exige una reflexión profunda para solucionar los conflictos. En Alavida, un niño jugando a pelotas se cae y busca culpable, la

acompañante le dice “estás jugando a peleas” buscando que entienda la situación. En una sesión de cuentacuentos en MAS, una niña, Leticia, le dice “malo” a otro compañero por soplar la vela antes de tiempo, la acompañante dice “ni a Leticia ni a mí nos ha gustado que soplaras la vela”. La siguiente semana, la acompañante recuerda lo que había sucedido y un niño propone como solución, en vez de soplar todos a la vez, soplar uno a uno. Es interesante cómo las acompañantes solucionan los conflictos, pues en este último ejemplo, desde una perspectiva tradicional la solución hubiera venido por parte de la persona adulta como imposición. Esto permite que se esté formando a un alumnado que sepa decir lo que siente, decir que no y solucionar los conflictos.

No obstante, existen conflictos en todas las escuelas y son parte de la convivencia y del aprendizaje. Lo interesante es cómo se solucionan. Por ejemplo, aunque hay respeto hacia la decisión de incluir o no a otra persona en una actividad o juego propio, esto puede derivar en conflicto y no siempre es fácil de solucionar. En Alavida observamos cómo una acompañante tras ver cómo es rechazada una niña por un grupo de iguales (siendo niñas mayores), les pregunta cómo se sentirían ellas si fueran rechazadas así. No les dice si deben jugar o no con ella, pero busca que reflexionen y se lo replanteen. Otro ejemplo se da en el Arenero de MAS mientras unas niñas hacen un castillo los niños hacen otro y un alumno indica “Se están copiando”. La acompañante les señala “Ellas están haciendo lo suyo”. El alumno replica de nuevo “Pero se están copiando”, y vuela a señalar la acompañante con el mismo tono calmado: “Ellas pueden hacer lo que quieran”. En el ejemplo podemos ver cómo no le contradice, respeta la libertad de decir lo que piensa y contesta de manera objetiva.

Los límites (por ejemplo, no insultar), están claros, pero todas las situaciones no son tan fáciles de detectar. En una situación de Alavida, dos niños están diciendo palabras feas (no insultándose), la acompañante les dice “¿Estáis jugando con las palabras?” El alumnado le contesta que sí y continúan un poco, después paran solos y juegan a otras cosas. En una escuela tradicional se hubiera parado inmediatamente de manera autoritaria, con todo lo que eso hubiera desatado en el futuro.

Muchos conflictos de escuelas como El Dragón se podrían prevenir con un acompañamiento como el de MAS, pero se estaría perdiendo parte de la libertad para autorregularse que defienden y la resolución que se realiza en el *Judicial Committee* y que tan enriquecedora para el alumnado.

Vemos cómo en las escuelas más nuevas como son MAS y El Dragón muchos de los/as niños/as mayores que vienen de otras escuelas evitan faltar el respeto cuando hay acompañantes delante o amenazan con llevar el conflicto al *Judicial Committee*. “Todavía no han conseguido integrar el trabajo, será cuestión de tiempo” (E, A8, p. 5). Todas las acompañantes comentan lo difícil que es cuando vienen con estrategias de supervivencia de la escuela tradicional.

El respeto que se vive en estas escuelas, y especialmente en MAS y Alavida, se basa en el amor, un amor que es incondicional porque la relación no está en juego pase lo que pase. Por lo que no hay un chantaje emocional ni amenazas del tipo “Si no te lo comes, mamá no te quiere” o “Si no lo haces, tus compañeros no van a querer jugar contigo”. El amor no es una mercancía ni una forma de conseguir objetivos. Esto no significa que no haya que “dar empujones” e incluso que no haya dolor, pero el amor no está en juego y siempre se acompaña al alumnado.

El respeto también se vive implícito al trabajar en base a la diversidad y heterogeneidad. La mezcla de edades en los mismos espacios, los contenidos diferentes, los proyectos según intereses, la inexistencia de notas y deberes o la ausencia de libros de textos que marquen el orden de los contenidos, permite que no haya competición ni comparación negativa. Además, se fomenta desde las acompañantes esta diversidad de ritmos, intereses y características. “En esta diversidad no vemos necesario explicar al grupo que un compañero tiene autismo. Ellos le ven diferente y sacan sus propias conclusiones. Todos somos diferentes” (E, A6, p. 3).

Las acompañantes ayudan al alumnado a interiorizar que no son iguales, algo que deben reforzar en repetidas ocasiones como vemos en el siguiente ejemplo. Una niña de la etapa de Primaria le comenta a una acompañante que es injusto que otro niño no entre en el salón Montessori, a lo que la profesional indica “Eso se decide en la reunión pedagógica donde hablamos de todos los/as niños”. Otro ejemplo donde se refuerza la diversidad, lo encontramos entre los más pequeños de El Dragón, cuando estaban trabajando con los telares y vieron que el progreso de su trabajo era diferente. La acompañante dejó claro que no pasaba nada, que cada uno llevaba su ritmo. Pasados unos meses, una niña que veía que una compañera iba muy retrasada respecto al resto, le indica “tú tranquila porque cada una tiene su ritmo, tú también tendrás tu telar”. Y como último ejemplo, mostramos un caso donde sin mediar personas adultas, vemos que la diversidad está presente y se defiende. Un niño de la etapa de Primaria dice “Eso es de chicas” y otro niño le contesta “Pues no, lo lleva porque le gusta”.

No obstante, a pesar de la influencia de la escuela, se percibe la diferencia de los niños y niñas que vienen de familias con un enfoque tradicional. Estos reaccionan con frases que muestran su condicionamiento cultural y familiar. Por ejemplo, escuchamos ante un niño sin camiseta “¡Aaaaah, está desnudo!” o ante un reto “Me han dicho que no puedo”.

Por último, es importante señalar cómo la diversidad en estas escuelas tiene sus límites. “Quizá me preocupa el tema de la diversidad. Es muy homogéneo el origen de todo. La dificultad y precariedad no está presente. Estas cosas facilitan todas las relaciones” (M, A1, p. 2).

10.3.3. La tarea por afianzar: contenidos sobre las injusticias y los movimientos sociales y ambientales, concienciación y paso a la acción

Tras el análisis de las tres escuelas podemos decir que tanto la fase de trabajar contenidos sobre injusticias y movimientos sociales y ambientales como la fase de concienciar para pasar a la acción, son las menos abordadas explícitamente en estas escuelas. Para las acompañantes, los motivos principales son que su alumnado aún es muy joven y que prefieren esperar a que lo descubra por sí mismo para no condicionar ni adelantarle el conocimiento antes de que muestre interés o pueda entenderlo.

Es interesante la visión de algunas acompañantes sobre las injusticias, pues denota una profundidad poco habitual en los equipos docentes tradicionales:

No creo que alguien necesite satisfacerse haciendo el mal. Me cuesta lo de la maldad, creo que es dolor. Con felicidad no se puede hacer maldad. No hay malos ni malas, no me gusta llamarlo así. Hay gente con mucho dolor. Es uno de los grandes problemas. El dolor genera dolor. Nos estamos autodestruyendo. Y somos todos responsables. Lo que hacemos aquí es la manera en la que podemos contribuir a un mundo mejor. Somos revolucionarios del amor. Dando amor a los niños y niñas podemos revolucionar y dar algo mejor a este mundo.
(M, A4, p. 2)

Sin embargo, también vemos que muchas acompañantes no tienen un análisis político y social de la opresión, el poder y la injusticia en general. Esto nos llama la atención cuando la mayoría de las personas fundadoras tienen un posicionamiento político y social muy profundo desde el cual parte la necesidad de una escuela como la que han fundado. Sin embargo, esa perspectiva y profundidad está totalmente ausente en la mayoría de las acompañantes, siendo una mirada mucho más superficial, centrada en aspectos educativos e innovadores que acaban siendo el centro de la escuela. De esta manera se queda fuera todo ese contenido social, político, ambiental... que lleva a la creación de una escuela así. Incluso alguna acompañante nos habla del cinismo de algunas personas que no miran más allá, viviendo en una burbuja. “En estas escuelas hay una visión bastante neoliberal del mundo, pero a la vez hay una visión crítica y transformadora. No comparto la visión neoliberal, pero se promueve una ética y una crítica que comparto” (E, A2, p. 5).

En escuelas más respetuosas como MAS, evitan intervenir en las conversaciones de los niños y niñas, aunque estén versando sobre temas interesantes a nivel de Justicia. No obstante, las injusticias no se permiten y se abordan de muchas maneras con dinámicas de resolución de conflictos, en los grupos de trabajo, en las tutorías, en los cuentacuentos o, en El Dragón, en el *Judicial Committee*.

También encontramos como el alumnado pregunta sobre injusticias y las acompañantes abordan estos temas sin problema (maltrato animal, discriminación por orientación sexual...). Por tanto, el abordaje de un contenido u otro, depende del alumnado y de su demanda, para no adoctrinar al explicitar contenidos que son ajenos al niño o a la niña.

Conocer las injusticias a nivel internacional debe ser más tarde. El conocimiento no lleva a ninguna parte si no hay un interés o vivencias concretas. Surge en conversaciones, pero no tenemos interés en llevarles a conocimientos que les quedan muy grandes, pero sí les comentamos a su nivel. No aprovechamos para dar una información que no la habían pedido. Debemos diferenciar entre lo que es una vivencia personalizada y aquellas que nos quieren imponer para que entendamos quién son los buenos y los malos de la película. (A, C2, p. 3)

Es importante no entrar como adulto en qué es justo y qué no. Es decir, la persona adulta hace preguntas que les llevan a otras preguntas. No da su opinión. Por ejemplo, hablan de las elecciones o sobre si los políticos roban o no. Como persona adulta me abstengo de opinar y los datos los doy de manera muy descriptiva. Se busca que ellos y ellas hagan el juicio. Las cosas se hablan pero solo si el tema está fuera, si lo ha exteriorizado el niño o niña. A veces se nos escapa, nunca sabemos bien hasta dónde meternos. La cuestión es si adelantarte a ello o esperar a que llegue. ¿Cómo hacer que todo el grupo esté en lo mismo? Me preocupa cómo se puede proponer algo si no le interesa. En MAS esperamos a que salgan los temas, pero quizá con Secundaria será diferente. (M, A4, p. 4)

Algunas acompañantes plantean que esta situación se debe a que hay una falta de discurso para hablar de aspectos que no sean de la escuela o de lo puramente educativo. “Yo creo que el ritmo que imponen estas escuelas es tan brutal que caemos en cierto ensimismamiento. Falta tiempo de compartir y debatir” (M, A1, p. 5).

Las acompañantes y personas fundadoras de todas las escuelas declaran la importancia de abordar contenidos sobre las injusticias y sobre los movimientos sociales y ambientales para que tomen conciencia y pasen a la acción. Todas ellas coinciden en que la etapa de Secundaria debería orientarse en este sentido. Varias acompañantes señalan la importancia de enfrentarles a retos y dificultades para que tengan que reaccionar como hicieron ellas cuando vieron la educación tradicional.

Siento que en la vida algo tiene que ser duro para fortalecer la personalidad. Y frente a esa fortaleza tú aprendes a luchar, aprendes a transformar las cosas que no te gustan, pero si no tienes esa fortaleza frente a las injusticias te quedas plantado. Son esas dos cosas: haber vivido la Justicia y haber tenido experiencias buenas, a

los niños hay que protegerlos de todo excepto de las dificultades. (A, C1, p. 12)

Tras intentar buscar un ejemplo de trabajo en esta fase que estamos abordando (Contenidos sobre las injusticias y los movimientos sociales y ambientales, concienciación y paso a la acción), declaran que no se ha reforzado lo suficiente, cuando ha habido posibilidad de sacar estos temas “Yo no lo he tenido tan en cuenta, aunque me parece estupendo” (A, A2, p. 5). “Mi idea de Secundaria tiene que ver con esto” (M, A1, p. 5). “Como estamos en la no interferencia... es verdad que podíamos haber aprovechado el tema de los animales en peligro de extinción. Está bien hablar contigo para ver que hay cosas en las que aún estamos verdes” (M, A4, p. 6).

No obstante, aunque se han desaprovechado algunas oportunidades al no ser una prioridad, sí que hemos visto actividades en la línea de la Justicia siempre desde el interés del alumnado. Por ejemplo, se ha debatido al trabajar la historia del Titanic sobre por qué las mujeres iban antes que los hombres para abandonar el barco o, en otra ocasión, sobre por qué los vegetarianos comen o no huevos. Las acompañantes siempre les permiten debatir y elaborar sus propias reflexiones, sin prisas por avanzar con unos u otros contenidos.

Entre las actividades orientadas a pasar a la acción, vemos en nuestra estancia, cómo el alumnado de MAS, por ejemplo, escribió a la alcaldesa para pedirle que arreglaran un hospital vacío situado cerca de la escuela para alojar personas sin hogar, recogió dinero para una asociación de protección de aves o realizó un cartel que colgó en un espacio público para concienciar sobre el cuidado de los animales. En El Dragón crearon una protectora de animales y realizaron acciones para ayudar a niños en situación de pobreza, campañas para salvar ballenas, etcétera. A su vez, en las tres escuelas encontramos ejemplos de pequeñas injusticias que se dan en la escuela y que se pasa a la acción para solucionarlas. En El Dragón, por tener alumnado de más edad y un órgano (*Judicial Committee*) dedicado a juzgar las situaciones de injusticias, vemos de manera continua cómo abordan contenidos relacionados con participación, carencia de poder, violencia, desigualdad... y se realiza un trabajo de concienciación y acciones concretas para abolirlo.

Las familias nos señalan respecto a la sociedad que “no está acostumbrada a niños así, que den su opinión, y les parece que son mal educados. Yo prefiero que den su opinión aunque parezcan mal educados” (A. F2, p. 2). Es interesante observar cómo estos niños y niñas se asombran cuando ven a familias hablarse mal, amigos que realizan deberes toda la tarde, padres y madres que pegan a sus hijos como castigo o que no cogen a un bebé cuando lo pide para que no se acostumbre, etcétera. Esto es lo que nos da esperanza a que sean ciudadanía con otra perspectiva, con un sentido de la Justicia muy firme.

El siguiente ejemplo de una madre que lleva a su hija a El Dragón nos ilusiona al percibir la orientación y reflexión. La madre en un estado de agobio y nervios le dijo a su hija “Venga a dormir ya” y ésta le contestó “¿por qué mamá?” a lo que madre absorbida por la situación increpó “Porque sí”. La niña le dijo “Pero mamá es que -porque sí- no significada nada”. Estas típicas frases totalitarias, en escuelas donde no hay jerarquía ni autoritarismo no tienen sentido. Esta misma madre nos indica que entre los hermanos siempre se dicen “Tenemos que decidir entre los dos. Tenemos que estar de acuerdo” (E, F1, p. 2). Otra madre nos afirma, refiriéndose a los niños de la escuela, “Ellos son el cambio y sus hijos lo serán, aunque sea poco a poco. Lo tengo claro” (A, F1, p. 3). Al respecto, una acompañante de Alavida, como escuela con un recorrido más largo, nos demuestra que el cambio es una realidad:

Los niños de Alavida rodaron una película e invitaron a algunos niños de fuera del cole. Hicieron todo: guion, rodaje, montaje, estreno... Tomaban muchas decisiones y había conflictos. A una madre le dijo su hija (de fuera de Alavida) que le gustaba que estuviera el niño de Alavida, porque no permitía que existieran abusos y cuando había un conflicto y no queríamos hablar, él hacía que nos sentáramos todos y llegamos a una solución entre todos. Es decir la capacidad, de escuchar, de negociar, de mediar... (A, C1, p. 9)

Un niño vino muy rebotado de un colegio. No salió con un buen nivel de Alavida, le costaba. En el instituto estudió mucho y aprobó porque en Alavida había desarrollado el sentido de la responsabilidad. Si elijo estudiar, estudio. Me decían que cuando este niño le tocaba cuidar en el patio, resolvía los conflictos mediando. Están acostumbrados a gastar tiempo en escuchar, buscar soluciones. (A, C1, p. 10)

Sentimos que estas escuelas, tras los datos analizados y la información obtenida, están formando agentes de cambio, pues su alumnado tiene otra mirada hacia sí mismo (autoconcepto y autoestima), hacia los demás, hacia el medio y hacia las otras especies (respeto) y, además, son capaces de detectar y realizar acciones para eliminar las injusticias. Tienen el reto de conseguir pasar de trabajar injusticias y realizar acciones de manera puntual e interna, a mirar a la sociedad y a la comunidad que les rodea. Esta fase de apertura y transformación social y ambiental será fundamental incluirla en la etapa de Secundaria y en los últimos años de la etapa de Primaria.

Una vez analizadas las tres escuelas alternativas en los capítulos 7, 8, 9 y 10, a continuación pasamos al último capítulo, donde abordamos las conclusiones de este trabajo.

CAPÍTULO 11.

CONCLUSIONES

Una vez analizada cada escuela y su visión conjunta desde la Justicia Social y Ambiental, en este último capítulo abordamos las ideas, aportaciones y conclusiones claves que hemos obtenido de este estudio. Nuestra sensación como investigadores es la satisfacción de indagar un campo alternativo (por tanto, invisible para la mayoría de la ciudadanía) y obtener resultados alentadores para la consecución de una educación para la Justicia Social y Ambiental, tanto en escuelas convencionales como en alternativas. Además, también esta sensación de satisfacción que nos invade en este capítulo se debe a lo enriquecedores que han sido estos cuatro años de investigación desde el punto de vista profesional y personal. Sumergirse en escuelas que rompen con lo tradicional nos permite reflexionar sobre nuestras vivencias escolares en la niñez, como docentes y/o como padres/madres.

Para abordar el capítulo, en primer lugar mostramos el resumen de los resultados extraídos de las tres escuelas alternativas (Madrid Active School, Alavida y El Dragón). En segundo lugar, realizamos una discusión a partir de las cuestiones que giran en torno a la temática. En tercer lugar, finalizamos el capítulo aportando las lecciones aprendidas, las fortalezas, debilidades y líneas futuras de investigación, así como las palabras de cierre.

11.1. Resumen de resultados

En los capítulos 7, 8 y 9 hemos mostrado los resultados sobre las categorías relacionadas con las características de cada escuela. Estos capítulos son fundamentales para entender el funcionamiento, pues al contrario que en la escuela convencional donde podemos dar por entendido aspectos habituales u obligatorios por ley, los proyectos alternativos se organizan siguiendo su propio criterio y voluntad, sin partir de la tradición, siendo originales, innovadores e inconformistas en todas sus formas.

En el capítulo 10 hemos evidenciado los resultados obtenidos del análisis de las escuelas desde las categorías enfocadas específicamente a la educación para la Justicia Social y Ambiental, incluyendo cómo estos proyectos alternativos responden a la construcción de un mundo mejor, de una escuela justa y a la formación de personas capaces de transformar la sociedad.

Así, estos últimos cuatro capítulos de análisis de los resultados obtenidos de la investigación suman un total de ciento diez páginas. Esta cantidad de información hace necesario que en este apartado resumamos los principales resultados. Para abordar este capítulo realizamos, en primer un lugar, un compendio de los resultados relacionados con las características claves encontradas en las escuelas investigadas y que rompen con la escuela tradicional y su legitimación de las injusticias. En segundo lugar mostramos, de forma sintetizada, los resultados encontrados sobre las prácticas que contribuyen a la eliminación de las injusticias. Y en tercer y último lugar, resumimos los procesos que las permiten ser escuelas para la Justicia Social y Ambiental.

11.1.1. Características que rompen con la escuela convencional

El significado de calidad educativa en las escuelas alternativas difiere a lo que se entiende en la mayoría de la sociedad. Ningún/a docente, familia, estudiante o personal no docente de estas escuelas, considera buena a su escuela por ser eficaz, eficiente, innovadora, pertinente, por obtener buenos resultados en pruebas estándar o por ganar premios. Todas atienden a otros criterios y aspectos como son la libertad, el respeto, el bienestar y la convivencia. No obstante, aunque son comunidades educativas muy críticas con el sistema imperante y tienen gran compromiso social y ambiental, en general tampoco buscan tener una acción directa en la sociedad, sino cambiar ellas mismas, a nivel individual (personalmente) y colectivo (como comunidad). Después cada persona podrá realizar cambios en la sociedad si así lo estima. Como diría el celebre Mahatma Gandhi “Sé el cambio que quieras ver en el mundo”.

Estos centros demuestran que rompen con las tradiciones escolares legitimadoras y perpetuadoras de injusticias. No realizan cambios superficiales

para evitar cuestionar el sistema o los valores existentes. Al contrario, sus propuestas cuestionan el tipo de padre, madre o docente que eres, te hacen reflexionar sobre tu infancia y cuestionarte la autoridad, el orden, la alimentación y el propio sistema político. Eliminar aspectos tan culturalmente aceptados como el castigo, el premio, la recompensa, el refuerzo, la comparación, las asignaturas, los libros de texto, los exámenes, el control, la autoridad, las pizarras, la exposición docente o los alimentos de origen animal, no se trata de innovación, sino de transformación. Por tanto, estamos ante escuelas transformadoras, alternativas a lo tradicional, como demuestran los resultados obtenidos. Siguiendo la definición del término “convencional” utilizado por el diccionario de la lengua española (RAE, 2001) que hemos analizado en el capítulo 3, mostramos en la tabla 7 los resultados obtenidos en estas escuelas.

Tabla 7. Relación de las características de las tres escuelas alternativas con la escuela convencional

| Escuela Convencional | Resultados relacionados |
|--|---|
| Perteneciente o relativo al convenio o pacto. Se organiza bajo leyes y decretos. | <ul style="list-style-type: none"> • Todas se han creado y se organizan según los criterios, necesidades y voluntades de las familias fundadoras, al margen del sistema educativo español. |
| Que resulta o se establece en virtud de precedentes o de costumbres. | <ul style="list-style-type: none"> • Las familias fundadoras no encontraban nada que les agradara para sus hijos/as. • Rompen con la escuela tradicional, sin partir de lo anterior o de las costumbres. |
| Dicho de una persona, de una actitud, de una idea, etcétera. Poco originales y acomodaticias. | <ul style="list-style-type: none"> • Fusionan diferentes modelos y autores/as. • Son únicas (no hay ninguna igual) y no se conforman con lo establecido. • Se encuentran en continuo cambio y mejora, siendo escuelas muy vivas e inconformistas. • Las familias y docentes son inquietos/as y críticos/as. |
| Dicho de un acto, de una costumbre, etcétera. Que se atienen a las normas mayoritariamente observadas. | <ul style="list-style-type: none"> • Todo lo que sucede en estas escuelas es rupturista con las normas escolares mayoritariamente observadas. • Tampoco siguen modas, tendencias o normas impuestas. Se fomenta la creatividad y libertad de la persona. |

Fuente: Elaboración propia.

Las escuelas alternativas investigadas cumplen todos los criterios para ser escuelas no convencionales. En nuestra investigación además de esto, también era necesario cumplir otros tres criterios más:

- Escuelas asentadas, en auge y fundadas en el siglo XXI: Alavida se fundó en el año 2001 (con diferentes cambios posteriores tanto de organización como de espacio), Madrid Active School en 2014 (aunque el proyecto antecesor, Nidia, ya estaba en marcha desde el 2011) y El Dragón en 2013

(aunque su proyecto antecesor, LaLibélula, se creó en 2010). Por lo que cumplen el requisito de ser fundadas en el siglo XXI. A su vez, son escuelas asentadas (han pasado sus crisis de inicio, tienen una línea educativa, unas profesionales estables...) y su modelo es el que más está proliferando: escuelas alternativas con modelos abiertos (respetuosas, activas, vivas, democráticas, libres...).

- Escuelas que impartan etapas de escolarización obligatoria: Tanto Madrid Active School como Alavida tienen etapas de Infantil y Primaria. El Dragón, además de estas dos etapas, está incorporando Secundaria. Por tanto, son todas ellas una alternativa real a la escolarización obligatoria de la escuela convencional.^{je}
- Escuelas que no pertenezcan a redes de escuelas alternativas con un modelo histórico cerrado: Las tres escuelas seleccionadas son escuelas alternativas con modelos abiertos que recogen diversos autores/as y corrientes. Algunos de los autores/as comunes tenidos en cuenta en las tres escuelas son Pestalozzi (1803/2004, 1819/1996, 1826/2003), Neill (1953/2009, 1960/2004), Pikler (1969/1994), Montessori (1909/2003, 1915/1939), Steiner (1907/1991, 1924/2012), Rogers (1967, 1975) o la familia Wild (Wild y Wild, 1986).

Como hemos visto en el capítulo 5 a través de diferentes autores/as (p.ej. Carbonell, 2015; García, 2010; García Gómez, 2011; García López, Poveda García y Wills Fonseca, 2017b), son importantes las características que tienen las escuelas para poder cuestionar si son realmente alternativas y rompen con lo tradicional. Los resultados de la investigación muestran los siguientes datos sobre las escuelas investigadas:

Autoorganización: gozo, aprendizaje y producción

Las tres escuelas alternativas identifican en el alumnado una necesidad autónoma de aprendizaje, una capacidad autodidacta y una curiosidad innata para acercarse al conocimiento. No obstante, en las tres escuelas se acompaña al alumnado para que se acerque al conocimiento. El término acompañante es el elegido en MAS y Alavida para denominar a las y los docentes (y es generalizado en la educación alternativa). En las tres escuelas se rechaza la autoridad, la sumisión y se fomenta la autoorganización para desarrollar la autonomía y la libertad, consiguiendo así que la escuela genere cotidianamente y al mismo tiempo gozo, aprendizaje y producción. La tabla 8 explicita el resumen de los resultados obtenidos en las escuelas investigadas en relación con las características de aprendizaje autoorganizado y de gozo, aprendizaje y producción permanente.

Tabla 8. Resumen de los resultados obtenidos en las escuelas investigadas en relación con las características de aprendizaje autoorganizado y de gozo, aprendizaje y producción permanente

| Características imprescindibles | Resultados en las tres escuelas analizadas |
|---|---|
| Aprendizaje Autoorganizado | <ul style="list-style-type: none"> • Cada estudiante gestiona su tiempo de aprendizaje en la escuela. • En Primaria el alumnado se organiza a través de su propia agenda. • En Secundaria el alumnado también organiza tareas y proyectos de manera más detallada. • En Infantil se utilizan las rutinas. |
| Gozo, aprendizaje y producción permanente | <ul style="list-style-type: none"> • Toda actividad nace del interés del alumnado (también se crean ocasiones que despiertan intereses). • A partir del interés, el alumnado disfruta, mientras aprende y obtiene productos. • Productos reales y significativos para el alumnado. |

Fuente: Elaboración propia.

Aprendizaje intergeneracional, libre validación del conocimiento y diversidad

En las tres escuelas el aprendizaje es intergeneracional, es decir el alumnado está mezclado y no se separa por edad (a excepción de infantil que sí cuenta con espacios propios). En cuanto a la validación del conocimiento, en ninguna de las escuelas hay exámenes. Para evaluar se utilizan registros, comprobación de utilización de material Montessori, realización de tareas, reuniones de seguimiento, exposición de proyectos, tutorías... pero de una forma o de otra nunca califican ni son evaluaciones invasivas.

En estas escuelas no existen etiquetas o trabajos que excluyan a unos pocos estudiantes especiales de la mayoría. Entienden que todas las personas somos diferentes y tenemos distintas necesidades y ritmos de desarrollo. En todas las escuelas, y en mayor número en El Dragón, se detecta alumnado que en escuelas convencionales tendría un diagnóstico que le etiquetaría como diferente (de hecho, hay muchas familias que llegan a estas escuelas huyendo de etiquetas, prejuicios y diagnósticos... siendo estas escuelas su esperanza). No obstante, aunque son escuelas que aceptan la diversidad, el coste para acceder es muy alto, convirtiéndose en un filtro (aunque en algunas haya becas y ayudas) y por tanto son excluyentes. La tabla 9 explicita los resultados de la relación entre las escuelas investigadas y las características de aprendizaje intergeneracional, de libre validación del conocimiento y de diversidad.

Tabla 9. Relación entre las escuelas investigadas y las características de aprendizaje intergeneracional, de libre validación del conocimiento y de diversidad.

| Características imprescindibles | Resultados en las tres escuelas analizadas |
|-----------------------------------|---|
| Aprendizaje intergeneracional | <ul style="list-style-type: none"> • No hay clases por edad (aunque Infantil sí tiene espacios exclusivos). • Interacción continua entre alumnado de diferentes edades. • Agrupamientos concretos por intereses no por edad. • Convivencia continua y respetuosa. |
| Libre validación del conocimiento | <ul style="list-style-type: none"> • No hay exámenes, ni calificaciones, ni evaluaciones obligatorias. • No hay ejercicios estandarizados ni homogéneos. Tampoco imposición de pruebas estandarizadas. • Utilización de registros por parte del docente. • Se realizan actividades de seguimiento y reflexión sobre lo realizado (autoevaluación) como las tutorías. • El alumnado solicita la supervisión de una prueba o tarea. • Exposición de productos y resultados de proyectos. |
| Diversidad | <ul style="list-style-type: none"> • Consideran a todo el alumnado diferente. • No hay un material, actividad o fórmula estándar para el alumnado, se parte de su necesidad, desarrollo e interés. • Incluyen al alumnado rechazado, etiquetado o excluido proveniente de escuelas tradicionales. • Excluyen a familias con bajos recursos por el alto coste mensual (aunque no haya ánimo de lucro). • En MAS y Alavida (fundamentalmente esta última), las familias son muy similares culturalmente. |

Fuente: Elaboración propia.

Ni asistencia obligatoria ni asignaturas

No existen asignaturas en ninguna de las escuelas. La escuela se organiza por ambientes dedicados a diferentes actividades (movimiento, arte, trabajo en equipo, huerto...) y por rincones con material clasificados por áreas (ciencias, matemáticas, lengua...). También existe una rutina en forma de agenda donde se marcan los tiempos y actividades, pero nunca parcelando en asignaturas ni con una tarea obligatoria para hacer. No hay imposición de una persona adulta o de un currículo, aunque sí se acompaña (de forma respetuosa, amable, flexible y firme) al alumnado para que finalice satisfactoriamente la tarea o actividad de la que se ha responsabilizado, apuntado o programado. También se le acompaña para cumplir las normas elegidas democráticamente. La tabla 10 explicita los resultados de la relación entre las escuelas investigadas y la característica de ausencia de asignaturas y de asistencia no obligatoria.

Tabla 10. Relación entre las escuelas investigadas y las características de ausencia de asignaturas y de asistencia no obligatoria

| Características imprescindibles | Resultados en las tres escuelas analizadas |
|---------------------------------|---|
| Ausencia de asignaturas | <ul style="list-style-type: none"> • Organización por ambientes, rincones y espacios multitareas y flexibles. • Existencia de agenda que marca rutinas y actividades. • Docentes holísticos e interdisciplinarios. • Utilización de cualquier momento o acontecimiento como aprendizaje (comida, cocina, encuentro con un animal...). • Realización de proyectos y desarrollo de competencias. |
| Asistencia no obligatoria | <ul style="list-style-type: none"> • Se parte siempre de la voluntad del alumnado. • Existe interacción dinámica. • El movimiento por la escuela es libre. • Se acompaña el cumplimiento de normas y de compromisos de asistencia o de realización de tareas. |

Fuente: Elaboración propia.

Autoconciencia y Cogobierno

El trabajo sobre el autoconcepto y la autoestima es una prioridad para estas escuelas. No solo con el alumnado, también con las familias y con el propio equipo docente. Este nivel de autoconciencia es la manera en la que están consiguiendo el autogobierno que da lugar a una microsociedad alternativa al sistema imperante. El valor de la democracia en estas escuelas conduce el quehacer cotidiano de las distintas prácticas del centro. Es decir, la cultura escolar es una cultura democrática, la cual se construye por medio del consenso (o votaciones en algunos casos), la transparencia y la participación. No obstante, la organización de estas tres escuelas no incluye a las familias en las decisiones, lo que las impide conseguir el cogobierno de manera plena y además la figura de la persona fundadora tiene privilegios verticales en las decisiones. Todas las escuelas son conscientes de estos aspectos, pero dicen no encontrar, tras varios intentos, formas de organización horizontal eficaces. La Tabla 11 explicita los resultados de la relación entre las escuelas investigadas y las características de autoconciencia y de cogobierno.

Tabla 11. Relación entre las escuelas investigadas y las características de autoconciencia y de cogobierno

| Características imprescindibles | Resultados en las tres escuelas analizadas |
|---------------------------------|--|
| Autoconciencia | <ul style="list-style-type: none"> • Todas las acompañantes han realizado un trabajo de autoconciencia profundo. • Existe una relación laboral con las y los docentes no basada únicamente en el dinero sino en su conciencia hacia el proyecto. • Desde las escuelas se busca el fomento de la autoconciencia de toda la comunidad educativa. • Se realizan encuentros con las familias para acercarse y reflexionar a través de las historias personales. • Se fomenta que cada persona sea consciente de su situación, estado y de las decisiones que toma. |
| Cogobierno | <ul style="list-style-type: none"> • Las personas fundadoras toman las decisiones sobre la dirección del centro, aunque consultan a las diferentes partes que afirman sentirse escuchadas. • En todas las escuelas hay asambleas semanales. No son de asistencia obligatoria (aunque acude todo el alumnado). En ninguna está incluida la familia. En El Dragón, la asamblea (<i>Parliament</i>) toma una importancia mayor a nivel de organización del centro, se debaten todo tipo de temas y es mucho más numerosa. • El alumnado se encuentra empoderado, con capacidad de expresar y de decidir. • Las normas no son impuestas sino elegidas democráticamente en estas asambleas. |

Fuente: Elaboración propia.

Relaciones en la comunidad: Crianza, educación y entorno

En las tres escuelas, la ratio de alumnado por docente es tres veces menor que en cualquier escuela convencional (entre 6 y 12 estudiantes por profesional). Esto permite una atención más personalizada. En general, se perciben relaciones muy sanas entre toda la comunidad. Esto se debe, en gran parte, a que tanto las familias como el equipo docente han elegido esta escuela voluntariamente y por principios y sus hijos/as están contentos/as allí. Por otro lado, las relaciones con el entorno son permanentes, con una media de una salida a la semana y multitud de actividades relacionadas con el contexto (visita de profesionales a la escuela, creación de proyectos para el entorno, etcétera). Sin embargo, no se consigue la participación establecida como óptima (al menos del 50% de las mamás y papás deben participar todos los días según García López, Poveda García y Wills Fonseca, 2017). La tabla 12 explicita los resultados de la relación entre las escuelas investigadas y las características de participación de la familia, de

relaciones con el entorno, de las relaciones de las personas involucradas y de la unión entre crianza y educación.

Tabla 12. Relación entre las escuelas investigadas y las características de participación de la familia, de relaciones con el entorno, de las relaciones de las personas involucradas y de la unión entre crianza y educación

| Características imprescindibles | Resultados en las tres escuelas analizadas |
|---|---|
| Participación de la familia | <ul style="list-style-type: none"> Las familias no participan cotidianamente en la escuela. En escuelas como MAS están organizadas en comisiones, pero no participan en decisiones ni en el día a día de sus hijos/as en la escuela. Se informa y se escucha a las familias. De aquí salen actividades y propuestas. Algunas familias de forma esporádica realizan algún taller o actividad. |
| Relaciones con el entorno | <ul style="list-style-type: none"> Se realizan salidas semanales al entorno. En El Dragón hay proyectos y actividades constantes con el entorno. La mayoría del alumnado que acude a estas escuelas no vive en esa misma zona o barrio. Las escuelas no tienen como objetivo transformar el contexto, aunque sí ayudan de manera indirecta. Las escuelas son permeables a lo que sucede en el entorno, siempre y cuando sea iniciativa del alumnado (el equipo docente no provoca estos intereses). |
| Relaciones de las personas involucradas | <ul style="list-style-type: none"> No se ven prácticas de dominación-sumisión, aunque la dirección del proyecto no es definida horizontalmente por la comunidad. Las relaciones entre la comunidad se perciben como sanas y de cuidado. |
| Unión de crianza y educación | <ul style="list-style-type: none"> Alavida es la escuela que más se niega a separar estos dos términos. Por ello es la única escuela que no ofrece comida y su horario es el más reducido. En Alavida y MAS se trabaja de manera activa para conseguir que las familias y la escuela tengan una misma línea educativa. La mayoría de docentes son a la vez madres de niños/as de la escuela, lo que garantiza cierta coherencia. En todos los casos se valora como fundamental el papel de la crianza y la necesidad de reflexionar sobre él. |

Fuente: Elaboración propia.

Naturaleza y crítica hacia las máquinas digitales

En MAS y en Alavida no se utilizan las máquinas digitales, mientras que en El Dragón sí. No obstante, la escuela no gira entorno a ellas ni son la principal herramienta. En todas las escuelas el contacto con la naturaleza y su respeto es muy alto respecto a lo que estamos acostumbrados en la escuela tradicional. La tabla 13 explicita los resultados de la relación entre las escuelas investigadas y las características de no prioridad de las máquinas digitales y del contacto con la naturaleza.

Tabla 13. Relación entre las escuelas investigadas y las características de no prioridad de las máquinas digitales y de contacto con la naturaleza

| Características imprescindibles | Resultados en las tres escuelas analizadas |
|--|---|
| No prioridad de las máquinas digitales | <ul style="list-style-type: none"> • En MAS y Alavida no hay presencia de máquinas digitales. • En El Dragón no se le da más importancia a las máquinas digitales que a otros instrumentos. • Alavida ha conseguido concienciar a las familias para que no utilicen la televisión. |
| Contacto con la naturaleza | <ul style="list-style-type: none"> • MAS hace salidas semanales a la naturaleza. • Alavida y El Dragón, además de las salidas a la naturaleza se sitúan en ambientes rodeados de ésta. • En MAS la comida es vegetariana y en El Dragón hay todas las opciones. Siempre se intenta que los alimentos sean ecológicos y de producción local. • En todos se evita la utilización de plásticos. • Se fomenta la reducción, la reutilización y el reciclaje. |

Fuente: Elaboración propia.

Por tanto, según los resultados extraídos, parece que estas escuelas están muy cerca de cumplir los criterios que proponen García López, Poveda García y Wills Fonseca (2017) y que hemos propuesto como básicos en el capítulo 5 para ser escuelas realmente alternativas. Estas escuelas proponen nuevas formas de entender la relación directa que existe entre educación y ser humano. No obstante, la poca participación y decisión de las familias, la dirección vertical de las personas fundadoras y el alto coste mensual que conlleva la exclusión de ciertos grupos por su nivel económico, son aspectos que no permiten cumplir plenamente todos los criterios. Estos aspectos los abordamos en el apartado dedicado a la discusión.

11.1.2. Prácticas que eliminan injusticias

Las cinco caras de la opresión (violencia, carencia de poder, exclusión, imperialismo cultural y la explotación) descritas por Young (2000b), a la que añadimos la insostenibilidad como una injusticia grave que daña también a

futuras generaciones y a otras especies, han sido analizadas en las tres escuelas alternativas descritas. A continuación exponemos de manera resumida los resultados encontrados:

Violencia

En las tres escuelas el nivel de violencia es mínima (inexistente en el caso de la violencia física, del *bullying* o de la exclusión hacia grupos minoritarios). Para conseguirlo se utiliza la creación de un ambiente relajado, el acompañamiento continuo del equipo docente y el tratamiento de los conflictos inmediatamente y/o después en asamblea o comité. Las claves básicas son:

- Lenguaje no violento: No existen gritos, órdenes, premios, refuerzos, castigos, sermones, etcétera. Este lenguaje es sustituido por la escucha activa, la comunicación respetuosa, la amabilidad, los mensajes alentadores, el enfoque en soluciones y la oferta de alternativas.
- No autoritarismo: No existe la autoridad sino el respeto mutuo. Para ello, se utilizan las normas elegidas democráticamente y la autonomía individual (capacidad de hacer y decidir).

Otros tipos de violencias más sutiles como el chantaje, la burla o el insulto sí se han encontrado en estas escuelas (aunque en mucha menor medida que en cualquier escuela tradicional). Es significativo ver cómo el alumnado más violento en estos proyectos es aquel que más tiempo ha estado en la escuela tradicional y por tanto ha utilizado más estas estrategias erróneas. Sin embargo, con el tiempo hemos comprobado que pueden cambiar (aunque es un proceso largo).

Carencia de poder

En estas escuelas es abolida gracias a la ausencia de autoritarismo, la gran autonomía que tiene el alumnado (capacidad de hacer y de decidir) y las estructuras participativas existentes. Se respeta el desarrollo e intereses del alumnado, no influyéndole, no adoctrinándole ni interrumpiendo sus procesos de reflexión, experimentación y creación. No obstante, como ya hemos señalado, las escuelas han sufrido procesos participativos muy fuertes y para conseguir ser más eficaces han decidido que algunos sectores no puedan tomar ciertas decisiones, aunque entonces tengan una organización más vertical.

Exclusión

Tal como afirma una acompañante “Estas escuelas alternativas no son excluyentes pero sí exclusivas por la cuota que deben pagar para acceder. Y a su vez reciben al alumnado excluido de escuelas tradicionales” (E, A4, p.4). La exclusión como es conocida en otras escuelas (racismo hacia ciertos grupos culturales, desprecio de la diferencia, discriminación de las minorías...) no existe, aunque se encuentran algunos gestos sutiles. Las herramientas utilizadas por las

diferentes escuelas para conseguir que no se den casos de exclusión son: trabajo preventivo, tratamiento indirecto a través de historias contadas por las acompañantes, investigación sobre los motivos, imposición de límites para que no se produzca, reconocimiento constante de las diferencias como algo normal, exposición pública en asamblea de lo sucedido o búsqueda de soluciones.

Imperialismo cultural

Al posicionarse como alternativas, ya advierten de su ruptura en mayor o menor grado con la cultura imperante. Esto se ha conseguido al huir de un currículo estándar y realizar una crítica constante hacia lo convencional o tradicional. Es difícil ver en estas escuelas indumentaria, juguetes o expresiones que pueden estar de moda y a su vez es posible ver que son populares juegos o temas alternativos. En MAS y Alavida se dan recomendaciones relacionadas, por ejemplo, con el uso de la televisión y el tipo de juguetes o de alimentación, buscando evitar ciertas influencias culturales. En El Dragón se opta por buscar complementar la cultura imperante con otros aspectos olvidados, discriminados o ignorados.

Explotación

Estas escuelas no condenan a una parte de su alumnado al fracaso escolar, lo que le impediría acceder a ciertos niveles o estatus sociales y por tanto acabaría probablemente siendo explotado. No existe ningún tipo de fracaso o abandono escolar, pues no hay buenos o malos ni aprobados o suspensos. Por el contrario, estas escuelas dan segundas oportunidades a niños y niñas que vienen de fracasar en la escuela convencional. No obstante, en estas escuelas no existen familias con problemas económicos graves, por lo que no se están dando oportunidades a quienes nacen ya en condiciones de desventaja. No podemos garantizar que con estas escuelas se elimine la explotación en la sociedad, pero sí cambiaría la forma de la toma de decisiones, la forma de dividir el trabajo y de desarrollarlo. De hecho, si pensamos que este alumnado, por la clase social a la que pertenece, podría llegar a ser empresario, quizá se establezcan relaciones de poder con sus empleados/as diferentes a las tradicionales.

Insostenibilidad ambiental

Aunque todas las escuelas piensan que podrían hacer más en este sentido, sus prácticas están muy por encima de cualquier escuela tradicional. Las prácticas realizadas son: fomento de la comida vegetariana, ecológica y de producción local, reutilización y reciclaje, la reducción en el uso de recursos como el agua, las salidas semanales a la naturaleza y el cuidado de los animales (por ejemplo, no matar animales por gusto y no tenerlos encerrados). Algunas escuelas tienen huerto, acuden a uno o tienen objetivo de crearlo en un plazo corto de tiempo. En algunas también se llega a hablar de la “la importancia del decrecimiento del conjunto de necesidades que crees tener. Esto es lo que puede cambiar el mundo, pero para ello es necesario un trabajo personal” (E, C2, p. 7).

Además de estas caras de la opresión a las que se enfrenta la escuela alternativa, las prácticas y políticas heredadas de la escuela tradicional legitiman y perpetúan las injusticias. Por ello, a continuación, analizamos de manera resumida los resultados extraídos del análisis de la igualdad, el liderazgo, la formación del profesorado y la evaluación.

Igualdad

Extraemos como resultado que ninguna escuela se basa en el mérito ni en la competición como criterio para establecer relaciones de igualdad. No existe clasificación ni jerarquización en función del nivel de realización. Sí encontramos discriminación positiva hacia el alumnado que lo necesita por su situación social o personal (por ejemplo, el alumnado que proviene de escuelas convencionales tiene un programa adaptado). No obstante, debido a la libertad del alumnado y a la homogeneidad de la población en cuanto a su estatus social, no podemos decir que favorezca a la igualdad de posiciones. Este aspecto lo tratamos en el apartado de discusión.

Liderazgo

No encontramos un/a líder autoritario/a, pero tampoco podemos decir que exista un liderazgo para la Justicia Social y Ambiental al no tener como objetivo prioritario la consecución de una sociedad más justa. Sin embargo, sí se evidencian acciones que promueven este liderazgo como el desarrollo personal, social y profesional de todos los miembros de la comunidad escolar y la organización de los procesos educativos cumpliendo criterios claves de la educación para la Justicia (esto lo abordamos en el siguiente epígrafe). Además, encontramos que los equipos directivos de estos centros son accesibles, invierten un gran esfuerzo en las relaciones, asumen riesgos, tienen clara la meta, son reflexivos y transparentes en sus decisiones. El liderazgo del profesorado no muestra en general una orientación hacia la Justicia Social y Ambiental al no existir un dominio del contenido relacionado con este tema, un análisis de la opresión ni acciones para el cambio social y ambiental. Sin embargo, sí encontramos en el equipo docente pensamiento crítico, reflexión personal y sensibilidad hacia grupos minoritarios y desprotegidos.

Formación del profesorado

En estas escuelas el profesorado no es ni “guardián de la tradición” ni “esclavo de la rutina” (Cuesta Fernández, 2003). Al contrario, es crítico e inconformista. La mayoría de los equipos docentes en estas escuelas no han tenido la formación convencional y reglada que suelen tener el profesorado. Proviene de otros campos del conocimiento, impulsados/as a ser docentes por aspectos muy vocacionales y se han formado de manera alternativa. Podemos decir que tienen cierta orientación hacia la Justicia pues rechazan estereotipos, descartan la supuesta incapacidad del alumnado, rechazan los roles tradicionalmente reservados para el profesorado y sus estudiantes, participan activamente en los

procesos, favorecen la democracia, conciencian sobre el cuidado medioambiental, no siguen el currículo e investigan.

Los equipos docentes de estas escuelas cumplen con las concepciones de Justicia realizadas por Murillo y Hernández-Castilla (2011) y por Peña-Sandoval y Montecinos (2016), puesto que los resultados nos muestran que conocen y utilizan los recursos culturales y capacidades que están presentes en el entorno; reconocen y valoran las diferencias culturales e individuales como una fortaleza y recurso pedagógico en el aula, promueven relaciones justas entre personas y colectivos sociales; fomentan la participación de las familias y del alumnado; y amplían las capacidades del alumnado para ejercer su libertad de elección y contribuir en la construcción de una sociedad más democrática.

Evaluación

La evaluación en estas escuelas no es la protagonista del proceso de aprendizaje, es un aspecto más del proceso. Tanto es así que no existe una evaluación explícita como la conocemos en la escuela tradicional (exámenes, pruebas, controles, trabajos...). Es el propio alumnado quien valora su trabajo de manera continua, ya sea al no obtener el resultado predicho por sí mismo, por ser materiales autocorregibles o por el intercambio de impresiones con sus iguales, con las acompañantes o con la tutora. No existe ningún tipo de clasificación y al ser el aprendizaje libre e individualizado, no existe necesidad de evaluar aspectos para obtener una medida del aprendizaje en un momento concreto. El profesorado utiliza registros de asistencia y de utilización de material, así como hojas de observaciones para recoger la información. Por tanto, es difícil catalogar esta “no evaluación” que podría verse como dialógica, no jerárquica, emancipadora, continua y cualitativa, a lo que añadiríamos, inherente y natural.

11.1.3. Procesos para la Justicia Social y Ambiental

En este epígrafe realizamos un resumen de los procesos que realizan estas escuelas para contribuir a la Justicia Social y Ambiental. Para ello, en primer lugar, mostramos aquellos relacionados con el reconocimiento, la participación y la redistribución. En segundo lugar, explicitamos aquellos datos relacionados con la consecución de agentes de cambio.

Reconocimiento

Se muestra como una pieza clave para estas escuelas alternativas y la base para la consecución de escuelas justas. A continuación, mostramos un resumen de los procesos hallados en las escuelas investigadas para la consecución de reconocimiento:

- Construcción conjunta y sin imposición de una cultura educativa común. A través, por ejemplo, de los encuentros comunitarios que se realizan en Alavida y MAS para abordar temas educativos.

- Accesibilidad del equipo docente en todo momento para expresar cualquier necesidad o cualquier conflicto por parte del alumnado y de las familias. En MAS también se intercambia información diaria con la familia en la salida del alumnado.
- Tutorías o *mentoring* que permiten al equipo docente momentos personalizados con el alumnado.
- Fomento del pensamiento crítico, presentando conflictos al alumnado, lanzándoles preguntas constantes y permitiéndoles elegir. Esto en El Dragón es abordado también a través del *Judicial Committee*.
- Atención y respeto durante toda la jornada a los intereses, necesidades, momento evolutivo y experiencias obtenidas fuera de la escuela. Por eso no hay obligatoriedad, se escucha y observa al alumnado de manera activa y consciente y se parte de su interés y estado.
- No se menosprecia ningún conocimiento e interés de ningún área, permitiendo y fomentando su indagación.
- Consciencia de las injusticias tradicionales e históricas y lucha contra ellas de manera transversal (empoderamiento de la mujer, cuidado de la tierra, aceptación de las diferencias...).
- Reconocimiento constante de la importancia de la naturaleza y contacto con ella para tomar conciencia.
- Actividades concretas (yoga, meditación, *mindfulness*, reuniones, debates, grupos de discusión...) dirigidas a tomar conciencia y reconocer miedos, potencialidades, dificultades, emociones, experiencias, necesidades, sensaciones, etcétera.

Participación

Las tres escuelas fomentan la autonomía en su alumnado, por lo que la capacidad de decidir es muy alta. Tienen capacidad para organizarse y para participar en las decisiones. La participación, transparencia y capacidad de escucha por parte de todas las partes permite que la comunidad se sienta cómoda y conforme. No obstante, no en todas las escuelas la capacidad de decisión es la misma para todos los agentes. A continuación mostramos un resumen de los procesos hallados en las escuelas investigadas para la consecución de participación:

- Autoorganización del aprendizaje por parte del alumnado con el acompañamiento del profesional.
- Respeto y fomento de la autonomía, participación y responsabilidad del alumnado desde Infantil, tanto en sus propias decisiones como en el funcionamiento del centro educativo a un nivel más global.
- Existencia de una asamblea semanal. En MAS y Alavida permiten al alumnado la participación y la toma de decisiones sobre aspectos que afectan al día a día. En El Dragón este órgano de participación democrático

y horizontal llamado *Parliament* es para el equipo docente, no docente y para el alumnado, y tiene un carácter más de organización y regulación de todo el centro.

- Adaptaciones para que el alumnado con diferente idioma o necesidades educativas especiales pueda participar en las asambleas como una persona más.
- Distribución y rotación de responsabilidades en la asamblea a través de la entrega de roles. Este trabajo de roles se utiliza en otras tareas como la limpieza, cuidado de zonas o responsables de tareas.
- Limitación de decisiones. Las familias no toman decisiones en el día a día de las escuelas. No obstante, se sienten escuchadas y partícipes de lo que allí acontece.
- Apertura al entorno. En El Dragón participan multitud de profesionales o entidades y, a su vez, el alumnado visita empresas, instituciones, espacios públicos, etcétera. En MAS las colaboraciones son esporádicas y en Alavida se dan aún en menor número. No obstante, todas muestran la importancia de salir del aula y del centro.
- Configuración como empresa por parte de MAS y Alavida, mientras El Dragón se establece como asociación. La elección de un tipo u otro de forma legal establece un tipo u otro de participación, aunque esto no es ninguna garantía democrática.

Redistribución

Las tres escuelas se rigen por la equidad (a cada niño/a se le da lo que necesita) y no por la igualdad (para todo el alumnado lo mismo). Esto puede conllevar discriminación positiva hacia cierto alumnado que necesita más atención o recursos, pero esto se ve con normalidad al ser escuelas donde el trabajo es personalizado y cada niño/a avanza a su ritmo. El ambiente de seguridad, reconocimiento y participación, permite que no se creen conflictos por la diferencia. A continuación, mostramos un resumen de los procesos hallados en las escuelas investigadas para la consecución de la redistribución:

- Oportunidad de acceder igualitariamente para todo el alumnado a las actividades existentes, siendo las diferencias fruto del criterio de equidad que responde a las necesidades del alumnado.
- Material escolar proporcionado por la escuela. Evita diferencias que pueden causar discriminación para participar en las prácticas educativas. Los recursos o medios de aprendizaje (rincones, materiales, espacios, acompañantes...) son accesibles y pueden ser utilizados por todas.
- Obtención de diferentes resultados por parte del alumnado debido a la libertad existente. Es interesante que en estas escuelas no existe intento de

igualar los logros, criterio de la escuela tradicional y que es causante de comparación, estrés, desmotivación, fracaso y abandono.

- Mantenimiento del horizonte de cada estudiante, sin condenarle a ser, y preservando la reversibilidad de trayectorias al poder cambiar de proyecto, grupo o área de trabajo una vez que termine el tiempo establecido o la tarea.
- Garantía de ofrecer la capacidad para elegir y de predisponer ambientes enriquecedores con suficientes opciones y recursos para conseguir un desarrollo integral y completo.
- Distribución del espacio. En El Dragón el movimiento por el espacio es libre, siendo el alumnado quien elige y se adapta al espacio y condiciones (tipo de recursos, presencia o no de docentes, etcétera). En MAS las opciones son limitadas y siempre en presencia del equipo docente para acompañarle. Alavida es una mezcla de estas dos opciones, aunque más similar a MAS. De una forma o de otra, el espacio está muy cuidado y el alumnado es libre de utilizarlo respetando las normas.
- Se busca un uso sostenible a nivel ambiental (no uso de plásticos, reducción de energía, no daño hacia otros seres vivos, no desperdiciar recursos...).

En cuanto a la formación de agentes de cambio, aunque existe alguna persona con objetivos explícitos de lucha contra el sistema, estas escuelas no tienen como misión crear activistas que se enfrenten a las injusticias, sino la de crear niños y niñas que sean capaces de vivir con autonomía y libertad. Defienden un estado de bienestar sustentado por la democracia y la libertad (se detecta falta de análisis y crítica hacia estos conceptos fuera del ámbito educativo, es decir en un contexto de sistema político, económico y social).

Siguiendo el planteamiento de Boyle-Baise (2003), los resultados extraídos muestran que de estas escuelas se obtienen personas responsables y respetuosas (Alumnado Responsable Personalmente) con capacidad para participar en la sociedad (Alumnado Participativo) y con nociones de Justicia Social y Ambiental (Alumnado Orientado a la Justicia). La tabla 14 muestra resultados hallados en el alumnado en relación a la clasificación de Boyle-Baise (2003).

Tabla 14. Resultados hallados en el alumnado en relación a la clasificación de Boyle-Baise (2003)

| Tipo de alumnado | Resultados relacionados |
|------------------------------|---|
| Responsable Personalmente | <ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda de un alumnado respetuoso consigo mismo, con los y las demás y con la naturaleza. • Responsabilidad de las decisiones tomadas. |
| Participativo | <ul style="list-style-type: none"> • Toma de decisiones. • Perspectivas plurales y de indagación. • Trabajo de la oratoria. • Apoyo a causas ajenas. • Realización de reuniones y acciones colectivas. • Tratamiento del conflicto. • Utilización del consenso. • Realización de tareas para el mantenimiento o mejora de la escuela. |
| Orientado a la Justicia | <ul style="list-style-type: none"> • Utilización de situaciones problema para investigar y realizar proyectos. • Posicionamiento y acciones concretas contra el acoso. • Combate real contra la discriminación y la exclusión. |

Fuente: Elaboración propia.

Para la consecución de agentes de cambio es fundamental abordar el autoconcepto y la autoestima, el respeto por el medio y por el resto de personas y especies, los contenidos sobre las injusticias y los movimientos sociales y ambientales y la conciencia para pasar a la acción. A continuación pasamos a la exposición de los **procesos** que se utilizan en estas escuelas para su consecución.

El autoconcepto y la autoestima

Son las piezas claves de los tres centros educativos y la base fundamental para alcanzar mayor Justicia Social y Ambiental. La tabla 15 muestra los resultados de las contribuciones de la escuela alternativa al trabajo del Autoconcepto y Autoestima.

Respeto por el medio y por el resto de personas y especies

Encontramos como resultado inicial el principio de respetarse a sí mismo/a, bajo los procesos de escucha y respeto hacia sus propios ritmos y necesidades (lo recogemos en el punto anterior). Por otro lado, hallamos resultados significativos en relación al respeto por la naturaleza, el respeto por el derecho a aprender lo que uno/a desea aprender y el respeto a los y las demás. En la tabla 16 recogemos los resultados de las contribuciones de la escuela alternativa al trabajo del Respeto por el medio y por el resto de personas y especies.

Tabla 15. Resultados de las contribuciones de la escuela alternativa al trabajo del Autoconcepto y Autoestima.

| Fase | Aspectos claves | Herramienta utilizadas |
|---------------------------|--|--|
| Autoconcepto y autoestima | Fomento de la Autonomía (Saber hacer y saber decidir) | <ul style="list-style-type: none"> • No juicios • Autorregulación • Escucha activa • Respeto a juegos y actividades propios de la niñez • Partir del interés del niño/a |
| | Respeto al desarrollo (ritmo, características...) de cada niño/a | <ul style="list-style-type: none"> • Heterogeneidad y flexibilidad • Libertad y responsabilidad • Acompañamiento (académico, emocional...) • Tutorías • Trabajo personal del propio profesorado |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 16. Resultados de las contribuciones de la escuela alternativa al trabajo del Respeto por el medio y por el resto de personas y especies.

| Fase | Aborda | Herramienta utilizadas |
|--|--|---|
| Respeto por el medio y por el resto de personas y especies | El respeto por la naturaleza | <ul style="list-style-type: none"> • Salidas semanales a la naturaleza • Respeto a los animales y plantas • Reciclaje y reducción del consumo |
| | El respeto por el derecho a aprender lo que uno desea aprender | <ul style="list-style-type: none"> • Partir del interés del alumnado • Seguimiento de su propio aprendizaje • Acompañamiento individual • Aceptación y visibilización de la diversidad • Se fuerza un poco el aprendizaje del inglés |
| | El respeto a los demás | <ul style="list-style-type: none"> • Convivencia • Uso de límites y normas • Comunicación no violenta y respetuosa • Resolución de conflictos |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Amor incondicional • Participación horizontal • Asambleas, parlamentos y órganos de mediación de conflictos • Democracia deliberativa • Fomento del consenso |

Fuente: Elaboración propia.

Contenidos sobre las injusticias y los movimientos sociales y ambientales y Conciencia para pasar a la acción

Estas fases son las menos abordadas explícitamente en estas escuelas y detectamos que gran parte del equipo docente no tiene un análisis político y social de la opresión, el poder y la injusticia. Para el equipo docente, los motivos principales de no trabajar estas fases son que su alumnado aún es muy joven y que prefieren esperar a que ellos y ellas lo descubran por sí mismos/as para no condicionar ni adelantarles el conocimiento antes de que muestren interés o puedan entenderlo.

No obstante, cuando el alumnado pregunta sobre injusticias se abordan estos temas sin problema (maltrato animal, discriminación por orientación sexual, patriarcado...). Así hemos visto a alumnado crear protectoras de animales, realizar manifestaciones, escribir al presidente del gobierno sus quejas, etcétera. Además, en El Dragón a través del *Judicial Committee* analizan injusticias que se comenten en la escuela y realizan acciones para solucionarlas. Por tanto, sí se dan aspectos de estas fases y a toda la comunidad educativa le parece positivo, pero no es una prioridad esforzarse en las injusticias del entorno. Sin embargo, que los resultados demuestren que el alumnado de estas escuelas es responsable, respetuoso, con capacidad para participar y con nociones de Justicia Social y Ambiental (capacidad crítica, de resolución de conflictos, capacidad de denuncia, aceptación de la diferencia...), permite asegurarnos de que será diferente como ciudadanía y quizá estemos más cerca de conseguir una sociedad justa. Retomamos esta cuestión en el siguiente apartado dedicado a la discusión.

11.2. Discusión

En este apartado se ofrece una discusión alrededor de los resultados obtenidos en esta investigación, de las polémicas existentes y de los diferentes hallazgos encontrados por otras investigaciones. Para abordar este apartado lo hemos dividido en tres epígrafes en función de las principales discusiones que se presentan y que abordan multitud de aspectos: ¿Escuelas realmente alternativas a la injusta educación tradicional? ¿Escuelas diseñadas para la Justicia? ¿Alumnado que cambiará el mundo?

11.2.1. ¿Escuelas realmente alternativas a la injusta educación tradicional?

Ya nos planteamos en capítulos anteriores, siguiendo a Rawls (1979), la opción de abolir la escuela como institución si ésta continuaba generando injusticias. ¿Qué resultados extraemos de esta investigación al respecto? ¿Debería la escuela alternativa también ser abolida o reformada?

Los resultados recogidos muestran cómo estas escuelas eliminan de raíz las más populares insuficiencias del sistema educativo: fracaso escolar (no hay aprobados ni suspensos), abandono escolar, malos resultados en pruebas estandarizadas (debido a la ausencia de éstas), acoso escolar, desmotivación del alumnado, dificultades con las familias, profesorado desilusionado, problema con la memorización y olvido del contenido, etcétera. Por tanto, si existe un boom en el nacimiento de escuelas alternativas tal como demuestra García (2017), ¿podríamos estar ante la solución al declive del sistema educativo?

Es cierto que el descontento con el sistema político y/o con la educación tradicional ha encontrado en la creación de escuelas alternativas una salida. Aun así, hay diversos/as autores/as (p.ej. García Olivo, 2009; Pérez Rueda, 2017) que indican que este tipo de escuelas, en muchos casos, lejos de defender cambios radicales, promueven innovaciones que no favorecen la transformación social. Los resultados extraídos en esta investigación relacionados con la falta de perspectiva social y ambiental y con las ideas neoliberales y socialdemócratas de la mayoría de la comunidad educativa, estarían apoyando la idea de no ser “rupturista” con el sistema. Por tanto, parece muy pretencioso pensar, como veremos más adelante, que estos proyectos alternativos transforman la sociedad. Sin embargo, sí solucionan muchos de los problemas de la educación tradicional. Entonces, ¿pueden estas escuelas romper con las injusticias de la escuela tradicional?

Para abordar esta pregunta, partimos del análisis que hemos realizado sobre la ruptura de la tradición escolar que, como señalan Murillo y Hernández-Castilla (2014), legitima y perpetúa las injusticias. El resultado de este análisis, con base principalmente en las características indicadas por García López, Poveda García y Wills Fonseca (2017b), indica que estas escuelas analizadas no son “realmente” alternativas por no cumplir tres de los catorce aspectos que proponen:

- *Poca participación de las familias en las decisiones y en el día a día de la escuela:* Dos de las tres escuelas han tenido un inicio basado en la horizontalidad y la participación plena de las familias. Lo recuerdan como enriquecedor, pero agotador y conflictivo y por ello no han optado por continuar esta vía. Además de que las familias no deciden, tampoco cumplen con la necesidad marcada por estos/as autores/as de que un 50% de ellas participe diariamente y directamente en la escuela. Una pregunta frecuente es: ¿Trabajar con la familia es malgastar la energía? Indudablemente es gastar energía, pero creemos que no es malgastarla. Si de verdad se quiere fomentar una educación para toda la vida, será importante educar conjuntamente, unir educación y crianza y favorecer una línea común hogar-escuela. Es posible que como consecuencia de esta dedicación a la familia, el equipo docente emplee menos tiempo fuera del aula al niño/a. Esto puede parecer negativo de manera inmediata o a corto plazo, pero a

medio y largo plazo (no debemos olvidar que se educa para la vida), todas las partes estarán obteniendo muchos más beneficios.

- *Dirección vertical de las personas fundadoras*: De la misma manera, en las tres escuelas se ha decidido, en base a su experiencia, que las personas fundadoras tomen las principales decisiones para salvaguardar la línea del centro y dotar de estabilidad al proyecto. No obstante, se escucha a todas las partes y se fomenta su participación en actividades y decisiones. Bajo las últimas investigaciones de liderazgo como por ejemplo las de Martínez-Valdivia, García-Martínez e Higuera-Rodríguez (2018), extraemos que las personas fundadoras tienen un liderazgo distribuido y participativo (hay que tener en cuenta que el liderazgo de la escuela convencional es menos complejo pues hay cosas que no deciden, como contenidos, sueldos, infraestructura o selección de personal). Sin embargo, a nosotros nos gustaría ir más allá de la propuesta de estas autoras, hacia una dirección o liderazgo más horizontal, lo que supondría invertir un gran esfuerzo (igual que la participación de las familias), reducir la manera de convivir para toda la comunidad y gestionar todo a otro ritmo. Han elegido la manera más eficaz y adaptada a la realidad, pero se aleja de la lucha por el ideal y la justicia.
- *Alto coste mensual* que conlleva desigualdad en la oportunidad de acceder: García (2017) nos plantea “¿Es compatible, por ejemplo, que estas escuelas declaren que buscan un mundo mejor a través de la educación con que sean accesibles solo para unos pocos?” (p. 170). Estas escuelas debido a su privacidad, al tipo de recursos que necesitan y a la baja ratio de alumnado por profesional, no pueden permitirse cuotas bajas. Esto se convierte en un filtro, pues solo pueden acceder personas con un nivel adquisitivo medio-alto o alto, pese a que el equipo docente tiene un sueldo humilde e incluso precario (Carbonell, 2015) y no hay ánimo de lucrarse por parte de las personas fundadoras. Esto hace que una de sus carencias sea la homogeneidad de su alumnado. Recordamos las palabras de una acompañante: “Quizá me preocupa el tema de la diversidad. Es muy homogéneo el origen de todo. La dificultad y precariedad no está presente” (M, A1, p. 2).

Estos tres aspectos son admitidos en mayor o menor medida por las tres escuelas. No obstante, a todas les gustaría poder acoger a familias de todo tipo, que participaran las familias y que hubiera un liderazgo horizontal. Con esto último se muestran más reticentes y señalan que es complejo conseguirlo por la dificultad de entendimiento, la ausencia de una cultura democrática y la falta de hábito de diálogo y de consenso. A su vez, la realidad económica y legal (no pueden ser escuelas concertadas ni públicas) les obliga a que las tarifas sean elevadas. Sobre este aspecto, podríamos decir que para nosotros al igual que para Rodríguez (2014) la diferencia la marcan las escuelas que aceptan esta situación o

aquellas que intentan por todos los medios ser accesibles con becas, autogestión de espacios, donaciones, etcétera.

Por todo ello, en contra de García López, Poveda García y Wills Fonseca (2017b), creemos que, aunque incumplan estos tres aspectos señalados, sí son alternativas reales a la injusta escuela tradicional pues cumplen con la gran mayoría, como hemos visto en el apartado anterior y muestran soluciones a los problemas de la escuela tradicional. Y seguirán siendo alternativas mientras sean rupturistas, inconformistas y no cesen de reflexionar y de hacer acciones para solucionar los tres aspectos en los que se encuentran más debilitadas.

El progreso de estas escuelas debe ser investigado, pues corren el peligro de separarse de los motivos de su nacimiento (la lucha por no matricular a sus hijos e hijas en escuelas injustas) y de situarse dentro de la moda de la innovación educativa que mercantiliza la educación y tiene una visión neoliberal. Sin embargo, en este momento parece que estas tres escuelas forman parte de ese pequeño porcentaje de centros educativos que se ha iniciado en un tránsito real hacia otra escuela, por tanto merece celebrar su existencia y continuar investigándola. Más aún cuando estas escuelas, siguiendo a Delval (2007), proporcionan un aprendizaje que no tiene como objetivo la producción de individuos sumisos ni contribuye al mantenimiento del orden social, por lo que potencia los cambios sociales y la capacidad creativa del individuo.

¿Pueden estas escuelas alternativas volverse tradicionales? Después de estar conviviendo con ellas y tras el análisis de resultados, creemos que todas las escuelas pueden volverse tradicionales (y por tanto caer en injustas de manera inconscientemente). Creemos que la clave es la consciencia. En las escuelas analizadas hemos encontrado acciones puntuales que podríamos estereotipar como tradicionales: realización de filas, lectura de libros de texto, utilización de un sonido para marcar el cambio de actividad, control de lo realizado a través de una agenda, etcétera. Sin embargo, la diferencia con la escuela convencional es que aquí se realiza de manera consciente (bajo unos argumentos y un sentido crítico). Esto es lo que falta en la escuela tradicional donde se ha automatizado todo bajo costumbres y no hay cuestionamiento de las cosas ¿Por qué el alumnado entra a la vez al edificio? o ¿Por qué está la mayoría del tiempo sentado? Sin reflexión crítica no puede haber búsqueda de alternativas ni predisposición para el cambio. Por tanto, solo será la consciencia (reflexiva y crítica) la que permitirá a estas escuelas seguir siendo alternativas. Tanto es así que escuelas como la Waldorf de Rudolf Steiner (1907/1991, 1924/2012), de la que ya hablamos en el capítulo 3 y que la mayoría de autores/as denominan como alternativa (Carbonell 2015; García 2017), para nosotros no lo es ya que es un modelo cerrado, no se organiza siguiendo su propio criterio y voluntad, parte y sigue a una tradición, no es original, transformadora ni inconformista.

11.2.2. ¿Escuelas diseñadas para la Justicia?

Las escuelas investigadas no han sido diseñadas desde los conceptos de Justicia, pero sí coinciden con la búsqueda de elementos claves como el respeto, el reconocimiento, la participación, la equidad o la libertad. Sobre estos aspectos nos ofrecen procesos muy interesantes como hemos visto en el análisis y resumen de resultados.

Uno de los aspectos sobre el que es importante discutir es sobre la influencia de estas escuelas sobre su contexto. En general, a excepción de Alavida, donde muchas familias se han mudado a vivir cerca de la escuela, el impacto sobre el entorno es muy pobre. Este impacto es aún menor si tenemos en cuenta que la mayoría de familias no vive cerca del centro educativo. Además, si las familias que tienen un concepto de educación más justa o transformadora llevan a sus hijos e hijas a estas escuelas, dejan de llevarles a la convencional donde tanto aportan al cambio. ¿Están eliminando la posibilidad de aportar positivamente o están aportando negativamente? Siguiendo a Watkins (2010), la educación puede acabar con la transmisión de los ciclos de desventaja de generación en generación, pero también puede reforzarlos. Y esto puede quedar demostrado con estas escuelas, pues podremos comprobar cómo las personas que tienen los niveles de instrucción más bajos seguirán viniendo de familias marcadas por la desventaja social que no habrán acudido a escuelas alternativas (no hubieran podido por cuotas) ni conocen de su existencia (al moverse la escuela alternativa por círculos culturalmente “altos”). Gintis y Bowles (1986) y Young (2000b) señalan que el sistema educativo, y ahora también las escuelas alternativas, reproducen invariablemente las jerarquías de clase a pesar de que sus cofundadores/as y docentes lo lamenten.

Sin embargo, ¿qué pueden hacer las familias que llevan a sus hijos/as a estas escuelas? Ellas, como es lógico, quieren brindarle lo mejor a su hijo/a. Reutilizamos un fragmento de una entrevista a una familia:

Para mí, la educación que se paga no tiene sentido. Y mira donde está mi hija... pero claro ella iba llorando a su cole anterior. Es un tema muy complicado. Pero yo también creo que no hago daño a nadie llevándole a MAS, sino me lo pensaría mucho. Pero para mí no es suficiente, hace falta que sea de todos. Que puedan ir todos y mucho más quienes menos recursos y más necesidad tienen... ¡Qué desastre! ¡Qué incongruencia! (M, F1, p. 2)

Tal como muestran docentes, alumnado y familias (p. ej., Alumnos de la escuelas de Barbiana, 2005; Carneros, 2013), cuando eres consciente de las injusticias que ocurren en la escuela el sufrimiento no tiene fin. Es muy doloroso llevar allí a la persona que más quieres y de la que eres responsable como padre o madre. Por ello, entendemos que estas escuelas alternativas existan para dar respuesta a las necesidades inmediatas de esas familias. Lo que podría suceder es que a éstas les

interese perpetuarse (por motivos económicos u otros...) y no desaparecer cuando hayan conseguido cambiar el sistema educativo o al menos una escuela pública cercana. Pues esto último debería ser el objetivo principal: cambiar la educación convencional, mejorar el barrio. Estas escuelas no deben olvidar que hay miles de personas con las que comparten sociedad y cientos de niños/as con quienes sus hijos e hijas se relacionarán y que no han tenido ese privilegio (por falta de medios o por inconsciencia). Además, el cambio sistémico es lo único que les evitará las infelicidades encontradas en las entrevistas (conflictos educativos con familiares que desconocen o rechazan esta educación, el estrés derivado de los sucesos ocurridos en su entorno, falta de círculos de amistades afines, cambios continuos en las escuelas por su situación de vulnerabilidad, dependencia económica por las cuotas, agobio por la siguiente etapa educativa de sus hijos/as, desasosiego por la incertidumbre del futuro...).

Además de las actividades en horario escolar y extraescolar con el alumnado, estas escuelas organizan eventos y actividades abiertas a cualquier persona interesada que tienen cierto impacto. Alavida imparte formaciones y realiza encuentros. MAS realiza todo tipo de talleres y abre sus puertas para la realización de prácticas. El Dragón acoge a muchas personas que quieren conocer su escuela y a su vez realiza un gran trabajo de difusión y comunicación. No obstante, aunque estas actividades ayudan a concienciar sobre otro tipo de educación, su objetivo principal no es cambiar el entorno, sino recaudar dinero o captar nuevos niños/as para su escuela (lo que se traduce en dinero también).

Por tanto, la necesidad constante de dinero es la cruda realidad de estas escuelas y lo que marca, muy a su pesar, el día a día para las personas responsables de estas escuelas. Por tanto, en contra de García Gómez (2011), no pensamos que estas escuelas hayan conseguido dejar de regirse por la economía del mercado capitalista. ¿Por qué no rompen con el sistema?

La respuesta es compleja y hacer real esa ruptura aún más. Para conseguirlo, sería necesario que las familias rompieran los lazos de dependencia hacia el sistema (laborales, de vivienda...). Quizá en Alavida, debido a que una gran cantidad de familias han decidido cambiar su manera de vivir y mudarse cerca de la escuela, se podría crear una microsociedad alternativa. Esto actualmente no es así, aunque sí se apoyan y se ayudan en diferentes aspectos (búsqueda de casa, recepción de nuevas familias, préstamos de cosas, ayuda en la crianza...). Por tanto, aunque encontramos algunas personas en todas las escuelas realizando un gran trabajo por cambiar sus hábitos y costumbres, romper con el sistema capitalista y con la sociedad de consumo, es complejo al exigir grandes cambios y sacrificios.

A su vez, tenemos que tener muy en cuenta que estas escuelas, sufren la opresión del sistema, lo que tampoco les permite trabajar con tranquilidad, sintiéndose presionadas, vigiladas y perseguidas. Han sido cerradas en varias ocasiones, han tenido que buscar fórmulas para legalizarse como colegios extranjeros y siempre

han tenido miedo a su situación de vulnerabilidad. Tal y como afirman autores/as como García Olivo (2009), Pérez Rueda (2017) o Rodríguez (2014), el sistema no quiere escuelas con cambios radicales sino innovaciones que favorezcan la competitividad del mercado y asegurar su orden. Esta opresión ejercida sobre las escuelas alternativas busca cerrarlas o hacerlas “pasar por el aro” y convertirlas en escuelas convencionales innovadoras regidas por las normas del sistema. Un ejemplo es la visibilización que sí se realiza del sistema finlandés, tal y como señalan García (2013) y García López, Poveda García y Wills Fonseca (2017a), mostrando como modelos escuelas flexibles que buscan tener personas más creativas, obedientes y adoctrinadas que sigan y deseen la esclavitud en el mundo capitalista.

El simple hecho de que estas escuelas alternativas no han sido creadas por un estado y no estar bajo su control, ya supone la no aceptación y la persecución (entenderíamos esto si por ejemplo no respetasen los derechos humanos o no se supiera qué realizan ni en base a qué). Si además de esto, coincidiendo con García Gómez (2011), se confrontan con el modelo hegemónico actual al incluir de manera real valores como la participación, la inclusión, la solidaridad, la libertad, la igualdad, el respeto, la cooperación o la Justicia, son motivos suficientes para ser perseguidas. Para nosotros y para miles de personas que queremos un cambio social y ambiental son argumentos para apoyarlas y desde el ámbito académico investigarlas con el fin de que sean modelos de cambio como veremos en el apartado de aportaciones.

Hemos resaltado en el párrafo anterior “la inclusión” como valor que tienen estas escuelas. Esto parece una contradicción después de ver la limitación del acceso por motivos económicos. Sin embargo, no solo lo son por su modelo de convivencia y respeto, sino por conseguir que alumnado excluido y destinado al fracaso en escuelas tradicionales, consiga ser feliz, estar motivado y tener todo un futuro por delante en estas escuelas. El tamaño de las escuelas también facilita este cuidado de su alumnado. Todas las escuelas son pequeñas en relación a los centros educativos convencionales (entre cincuenta y cien estudiantes). Algunas personas critican que estas escuelas alternativas sigan creciendo en número de alumnado, relacionándolo con la ambición de dinero y poder. Sin embargo, una vez alcanzada la sostenibilidad, la justificación que dan las escuelas es otra. Indican que es necesaria la suficiente población infantil para que aprendan lo que de verdad les interesa y haya modelos diferentes. Se trata de garantizar una diversidad de opciones, de interés, de gustos, de modelos... A nosotros también nos gustaría que garantizaran una diversidad cultural y de clase social, pero de momento no lo explicitan (sí buscan el fomento de personas de habla no hispana para motivar el uso del inglés).

La participación de la comunidad educativa es fundamental al abrir la oportunidad para la consecución de un mundo más justo y la emancipación del ser humano (Adorno y Horkheimer, 2009; Marcuse, 2007). Sin embargo, aunque

en estas escuelas alternativas la organización democrática es muy superior a la de la escuela tradicional y convencional, la verticalidad en la dirección y la democracia deliberativa no le hacen ser 100% democráticas. En contra de la opinión de Feito y López Ruiz (2008), creemos que la existencia de un liderazgo y dominación más o menos sutil (por parte de las personas fundadoras, por ejemplo) impide que la deliberación sea un mecanismo alternativo real (vemos cómo la voz del profesorado en las asambleas de algunas de las escuelas tiene un mayor peso). Por ello, la prioridad sigue siendo la sustitución de las estructuras que generan desequilibrio de poder y, por tanto, sería necesaria la redistribución de poder de las personas fundadoras y la construcción de una democracia radical que realice un adecuado encuentro entre lo individual y lo social, yendo más allá de la desigualdad social y del irrespeto a la diferencia (Serna, 2008). ¿Cómo es posible esto? Creando estructuras de participación que posibiliten el acceso equitativo, transparente y objetivo a la información y que garanticen los recursos necesarios para la participación de manera equitativa. Su consecución es fácil en estas escuelas a diferencia de la escuela convencional porque ha conseguido las características señaladas por Bolívar (2007) y Gutmann (2001) de una educación no represiva y no discriminativa y unas prácticas de deliberación y toma de decisiones democráticas basadas en el autogobierno. Hemos querido subrayar el autogobierno para preguntarnos ¿Democracia o Autogobierno?

La respuesta está clara: Ambas. No obstante, es importante señalar que, bajo nuestro punto de vista, el autogobierno puede dar lugar a una democracia real. Sin embargo, una democracia es muy difícil que dé lugar a un autogobierno real. Siguiendo los resultados de esta investigación, es fundamental potenciar personas autónomas (con capacidad de hacer y de decidir) para que puedan autogobernarse. Después, la democracia será la forma en la que se establezcan las decisiones y actividades colectivas. De la otra forma, se crea una democracia pobre desde donde se toman decisiones colectivas con personas incapaces de hacer y de decidir por sí mismas y por tanto siendo manipulables por quien mayor capacidad tenga para la persuasión o por quien maneje mejor el funcionamiento de la democracia.

Otro aspecto clave sobre el que discutir es la distribución. Como ya expusimos, mientras Rawls (1979) se centra en los medios para lograr los fines deseados por los individuos, Sen (1992) fija su atención en la libertad real de las personas y en la capacidad de lograr que cada persona se realice. Estas dos tendencias, bajo nuestro punto de vista tienen aspectos complementarios. Las escuelas alternativas estudiadas se centran en las exigencias individuales y en las libertades que gozan para elegir, no en los medios. No obstante, las personas cofundadoras nos hablan en diferentes momentos de la importancia de tener unos medios mínimos para realizar una buena distribución. Sin embargo, esto no es un fin en sí mismo, se hace para lograr un ambiente que ofrezca la capacidad de desarrollarse íntegramente. Nussbaum (2000) lo aborda presentando la consecución de las capacidades funcionales humanas, capacidades que estas

escuelas parece que persiguen y contribuyen a ellas: Vida, Salud corporal, Integridad corporal, Sentidos, Imaginación y pensamiento, Utilizar los sentidos, imaginar, pensar y razonar, Emociones, Razón práctica, Afiliación, Relación con otras especies, Capacidad para jugar o Control sobre el entorno de cada uno/a. Lo que no es posible asegurar, por la libertad del alumnado, es el nivel de logro, valor o desarrollo de las capacidades alcanzadas.

Estas escuelas buscan, siguiendo a Veleda, Rivas y Mezzadra (2011), la libertad efectiva de cumplir con los fines que se propone el alumnado, aunque también prestan atención a los medios que poseen y a lo que finalmente eligen hacer. Desde nuestro enfoque de Justicia, es fundamental (como finalidad y durante el proceso), la libertad y la autonomía del alumnado para desarrollar su vida plenamente (lo que definimos como dignidad). Sin embargo, coincidimos con las escuelas y con Martuccelli (2009) y Dubet (2011) que es indispensable la existencia previa de ciertos parámetros de bienestar. La redistribución justa y equitativa de recursos y bienes es un paso imprescindible y una prioridad para poder hablar de libertad y autonomía. Entonces, ¿En base a qué distribuimos? ¿Qué forma de medir utilizamos? ¿Mérito, competición, repartir a todos y todas por igual?

Para esta distribución ninguna escuela se basa en el mérito y en la competición. Tampoco existe clasificación ni jerarquía en función de su nivel de realización. Estas escuelas nos muestran cómo educar sin notas, premios, castigos, positivos o negativos. Es decir, sin usar la violencia y el poder como forma de control. Ante estas escuelas, las preguntas que realizan las personas más escépticas son ¿Entonces está el alumnado en una burbuja? ¿Cómo se va a adaptar a la vida adulta y al mercado laboral? En primer lugar, pensamos que se adaptará si lo necesita, pues la persona, para lo bueno y para lo malo, tiene esa gran capacidad que le hace sobrevivir. Pero, además, queremos pensar que este alumnado no ha sido educado para adaptarse al sistema, sino para transformarlo. Es decir, quizá el gran valor es no adaptarse a las injusticias (violencia, explotación, exclusión, imperialismo cultural, carencia de poder...).

No obstante, aunque el modelo distributivo es justo dentro de la escuela (equidad, discriminación positiva...) y no se basa en ningún mecanismo de opresión y violencia (castigo, premio, notas...), la libertad del alumnado y la homogeneidad de la población en cuanto a su estatus social, no favorece la igualdad de posiciones que busca reducir las desventajas asociadas a las diferentes clases sociales. Por lo que su contribución a la redistribución justa desde un nivel macro (sociedad) puede ser nula o incluso negativa.

Por otro lado, prácticamente ninguno/a de los/as autores/as actuales más importantes en relación al estudio de la igualdad y la distribución (p. ej. Bolívar, 2007; Dubet, 2011; Murillo y Hernández-Castilla, 2014; Sen, 1992) abordan el tema de la sostenibilidad con la suficiente urgencia y prioridad. La investigación reciente de López, Arriaga y Pardo (2018) nos muestra evidencias de por qué la

sostenibilidad y lo social deben estar unidos y los vincula estrechamente con conceptos como espacio ambiental, huella ecológica o deuda ecológica (conceptos que ya desarrollamos). Este olvido sobre lo ambiental también sucede en la escuela convencional. Para todas las personas es importante, pero para nadie es una urgencia. Es decir, al igual que existe también un “suelo social” por debajo del cual se llega a una privación humana inaceptable (hemos llegado tristemente a aceptar que millones de personas vivan por debajo de ese nivel), existe un “techo ambiental” por encima del cual la degradación ambiental es inaceptable (Raworth, 2013) y que ya estamos alcanzando (esto afectará a toda la humanidad, aunque vuelve a sufrir primero la población más oprimida). ¿Por qué no hay la conciencia ambiental?

Es posible que una de las causas sea que se han utilizado términos como “economía verde” o “desarrollo sostenible” que producen una definición ambigua y vaga que incluso se contradice. ¿Es compatible la economía salvaje en la que vivimos con la conciencia ambiental? ¿Es compatible el desarrollo con la sostenibilidad? Quizá en términos de desarrollo personal, humano o intelectual sí, pero no de producción y consumo. Estos términos no solo no son las mejores opciones para la conservación de la Naturaleza, sino que, coincidiendo con Rull, (2010) son inviables, en términos ecológicos, económicos e incluso físicos. Sin embargo, términos como “desarrollo sostenible” han sido interiorizados por toda la población al ser promovidos por las grandes instituciones como la Organización de Naciones Unidas (ONU). La investigación de Acosta y Viale (2017) señala:

(...) decepciona la incapacidad o falta de voluntad política de las Naciones Unidas para reconocer los defectos fundamentales del sistema económico y político dominante en la actualidad y para prever una agenda verdaderamente transformadora hacia un futuro sostenible y equitativo. Sin embargo, es entendible. El todo no podrá ser mejor que las partes, sobre todo en una organización representada por gobiernos –en su mayoría– al servicio del capitalismo. (p. 186)

Pero lo peor del término es que produce sensación de continuidad y por tanto no alerta de la urgencia ambiental existente. Ya existen algunas propuestas alternativas como el llamado “decrecimiento” (Lawn, 2010; Schneider et al., 2010) que proponen progreso humano sin crecimiento económico y un descenso equitativo de la producción y del consumo para promover el bienestar humano y mejorar las condiciones ecológicas a nivel local y global, a corto y largo plazo (Martínez Alier, Pascual, Vivien y Zaccai, 2010; Schneider et al., 2010). ¿A qué sistema consumista y capitalista le puede interesar esto?

Aunque parece lógica la imposibilidad de crecimiento ilimitado en un sistema con recursos limitados, se promueve a través de la concepción de felicidad (cuanto más tenemos y más consumimos más felices somos) que promueve el sistema y que transmite la escuela tradicional. Los proyectos alternativos estudiados se

posicionan en transmitir otras interpretaciones de desarrollo, consumo y felicidad. Sin embargo, en algunos aspectos no consiguen revelarse y acaban “pasando por el aro” del sistema y dejando de ser autosostenibles por necesidad de, por ejemplo, obtener una licencia (les obligan a un tipo de consumo eléctrico, agua y de eliminación de aguas residuales).

Para finalizar ese epígrafe, nos planteamos el tema del currículo cuando es inexistente como sucede en estas escuelas. Es decir, han conseguido una educación liberadora, tal y como señala Torres Santomé (2011), al desparcelar las áreas y eliminar el libro de texto y las pruebas externas. Sin embargo, vemos que sí construyen un currículo flexible para organizarse y poder ayudar al alumnado en un desarrollo. ¿Currículo sí o no? Bajo nuestro punto de vista, el currículo puede ser una herramienta útil y práctica para alumnado, profesorado y familia, pero en la escuela convencional se convierte en una herramienta de control y opresión que desempodera a la comunidad educativa.

11.2.3. ¿Alumnado que cambiará el mundo?

García (2017), al hablar de cuestiones sobre la escuela alternativa, se plantea “¿Debe la escuela proponerse transformar el mundo o ayudar a quienes educan a desarrollar herramientas para sobrevivir en él?” (p. 174). Los resultados nos muestran que estas escuelas no se proponen transformar el mundo, pero tampoco sobrevivir en él. En general se centran en el alumnado, en darle las capacidades necesarias para ser feliz, autónomo y vivir en libertad desde una base de convivencia y respeto. Desde ahí, cuando sean adultos/a, decidirán su nivel de activismo frente a las injusticias. Quizá con este planteamiento, se les esté escapando de las manos la posibilidad de asegurarse que educan agentes de cambio, pero ¿es posible y justo intentar obtener un tipo de ciudadano/a? Para contestar retomamos dos de las entrevistas realizadas.

No sabemos como saldrán, si no sería totalitarismo. A mayores vivencias más posibilidades tienes de abrir nuevas vías. Si es una situación cerrada hay menos posibilidades de que se desarrollen. Puede ser que nos lleven a caminos que no nos gusten pero no depende de nosotros. Es algo que no sabemos. ¿Qué pretendemos? ¿Pretendemos crear un patrón de persona que debe ser así o un patrón que decida por sí mismo qué quiere ser y hacer? Y quizá salga lo contrario a lo que me gustaría, pero es su decisión. ¿Qué es justo? (E, A7, p. 5)

El ser humano es bueno o el ser humano es malo. Lo que hemos visto en Alavida es que depende del ambiente. La Justicia sería un planteamiento donde todas las personas puedan decidir sobre su propia vida, sin depender tanto de sistemas capitalistas, y para poder crecer y vivir más intensamente con (no en contra) la otra gente. El planteamiento de Justicia sería un planteamiento muy relacionado con conciencia, poder ser consciente, decidir autónomamente. Supone que hay una guerra y nadie va. Si nadie hace caso al poder, el poder no

existe. Si en Alavida aprenden a tomar sus propias decisiones, habrá momento donde lancen su pregunta de ¿eso lo quiero hacer? (A, C2, p. 10)

Los planteamientos de estas escuelas se enfrentan a la estrategia de acción directa sobre el entorno propuesta por diversos autores y autoras (p. ej. Adams, Bell y Griffin, 2007; Cipolle, 2010; Picower, 2012; Schniedewind y Davidson, 2006; Zajda, Majhanovich y Rust, 2006). No rechazan realizar acciones para cambiar el entorno (de hecho, estas escuelas actúan mucho más fuera del aula que las escuelas tradicionales), pero sí ponen como premisa que la persona adulta para conseguirlo no manipule, provoque, interfiera en sus procesos, interrumpa sus tareas o proyectos o influya en su manera de pensar, por muy justo que sea (esto es más severo en MAS y Alavida).

Los resultados recogen que estas escuelas son un ejemplo de cómo abordan los aspectos básicos y claves para la formación de agentes de cambio. Esto sería el trabajo de la autoestima y el autoconcepto (no juicios, autorregulación, escucha activa, respeto a las actividades propias de la niñez, partir del interés del niño/a, heterogeneidad, flexibilidad, libertad, responsabilidad, acompañamiento, tutorías, trabajo personal del propio profesorado...) y el respeto por el medio y por el resto de personas y especies (convivencia, límites y normas, comunicación no violenta y respetuosa, resolución de conflictos, amor incondicional, participación, asambleas, órganos de mediación de conflictos, fomento del consenso, salidas semanales a la naturaleza, autoaprendizaje, aceptación y visibilización de la diversidad de ritmos ...).

Sin embargo, es importante señalar cómo el trabajo realizado por estas escuelas alternativas sobre el autoconcepto, la autoestima y el respeto es diferente al planteamiento de Bree Picower (2012) y de Murillo y Hernández-Castilla (2014). Los excelentes resultados que aportan estas escuelas provienen de un trabajo de fondo que se realiza de manera continua, implícita, explícita, interdisciplinar e interambiental, mientras que estos autores/as proponen una visión que da lugar a actividades y acciones con un carácter más social, pero puntuales y por tanto es difícil conseguir que se ejecuten de manera transversal y que provoquen cambios reales en la persona. Si no se consigue esto último, se podrían obtener personas activas, muy críticas e ideologizadas, pero con una falta de análisis personal (autoconcepto y autoestima) y de respeto (por el medio y por el resto de personas y especies) que daría lugar a sectarismos, acciones basadas en odio, manipulación... Es decir, se estaría abriendo la posibilidad de cometer injusticias para llegar a la justicia. Recurriendo a la popular cuestión que Napoleón Bonaparte escribió en la última página del libro "El Príncipe" de Nicolás Maquiavelo (1531/2006), planteamos: ¿El fin justifica los medios? De esta investigación se extrae que aunque el fin sea justo y deseable, si los medios son injustos no deben ser utilizados, pues conllevarían a medio y largo plazo a nuevas y profundas injusticias.

No obstante, sí encontramos que el alumnado de cualquier edad puede preguntar sobre cualquier injusticia y el equipo docente aborda estos temas sin problema (maltrato animal, discriminación por orientación sexual...), pero no ofrece más información de la que piden. ¿Cuándo deben provocar los contenidos sobre injusticias del entorno? Dos de las escuelas nos señalan que creen que deben tratarse con mayores, en secundaria principalmente. Recuperamos un fragmento de una entrevista:

Conocer las injusticias a nivel internacional debe ser más tarde. El conocimiento no lleva a ninguna parte si no hay un interés o vivencias concretas. Surge en conversaciones, pero no tenemos interés en llevarles a conocimientos que les quedan muy grandes, pero sí les comentamos a su nivel. No aprovechamos para dar una información que no la había pedido. Debemos diferenciar entre lo que es una vivencia personalizada y aquellas que nos quieren imponer para que entendamos quién son los buenos y los malos de la película. (A, C2, p. 3)

Estas escuelas cumplen principios libertarios de antiautoritarismo, educación integral y autogestión pedagógica. Sin embargo, aunque el concepto de educación y el papel del educador/a es similar, la falta de unión entre revolución y educación, de acción directa sobre el entorno y de horizontalidad la hacen alejarse de la perspectiva libertaria. Además, siguiendo la crítica de autores como Benedicto, (2010), García Olivo (2009) o Rodríguez (2014) y analizando los resultados hallados en la investigación, estas escuelas tienen riesgo de caer en una homogeneidad y falta de perspectiva social. Al encontrar la sostenibilidad y centrarse en la felicidad de sus individuos pueden incluso llegar a caer en la insolidaridad y el debilitamiento de los lazos comunitarios. Nosotros pensamos, siguiendo a García Moriyón (1985), que se trata de mantener el difícil equilibrio entre las dos dimensiones de la vida, la personal y la colectiva.

En estas escuelas la perspectiva de la mayoría de la comunidad educativa (a excepción de dos docentes y de un cofundador con enfoque anarquista), es la de que el alumnado crezca libre, mientras que desde el enfoque libertario la cuestión no es tanto que el ser humano sea libre, sino que encuentre los caminos para ejercer su libertad y de ahí la necesidad de luchar contra los mecanismos opresores. Se cuestiona García (2017), “¿de qué sirve educar a nuestros hijos en libertad, si cuando crezcan no van a poder ejercerla?” (p. 96). Si estas escuelas no son conscientes de la opresión es posible que consigan, muy a su pesar, lo contrario (García López, Poveda García y Wills Fonseca, 2017a): llegar a la libertad proclamada por muchos y muchas de elegir, aprender lo que quieren y trabajar en lo que les gusta, sin que ello derive en mayores niveles de cooperación y solidaridad. Incluso esta lucha por conseguir esta felicidad y libertad (entendida como un estatus social y económico) conducirá a que los individuos destinen más tiempo y esfuerzo en conseguir dinero a costa de la

explotación de los recursos naturales y a vulnerar la dignidad de una inmensa mayoría.

Siguiendo a Giacomoni (2017) y en relación a los resultados encontrados, ¿por qué ninguna de estas tres escuelas se denomina libertaria? Eligen términos como libres, democráticas, activas, respetuosas, internacionales... Al respecto, coincidimos con Giacomoni (2017) al creer que el problema está en relacionar política con un sistema político de gobierno. La política debe ser nuestra vida, nuestra elección de vida, la coherencia. Sin llegar a elaborar esa coherencia, es imposible comprometerse, tomar conciencia y poder pasar a la acción sin que sea algo puntual, pasajero o manipulado por terceros. Esta reflexión política, social y ambiental, también inexistente en la escuela convencional, parece también necesaria en estas escuelas, como han llegado a afirmar sus acompañantes “Falta tiempo de compartir y debatir” (M, A1, p. 5).

11.3. Aportaciones

En este apartado sintetizamos las aportaciones que esta investigación. Para ello analizamos tres epígrafes. El primero describe las lecciones aprendidas y sus implicaciones para la consecución de una escuela más justa. El segundo epígrafe recoge las fortalezas y limitaciones del estudio, así como las líneas futuras de investigación que se plantean. Por último, el tercer epígrafe expone las ideas finales que cierran la investigación.

11.3.1. Lecciones aprendidas

Esta investigación nos ofrece lecciones significativas desde la creación del marco teórico o la estancia en el terreno, hasta el análisis de los datos y de los resultados. En este epígrafe intentamos mostrar aquellas lecciones aprendidas que ofrecen un conocimiento relevante. No obstante, cabe señalar que lo que aquí realizamos es una síntesis de lo que creemos interesante subrayar partiendo del estado de la cuestión, pues de todos los resultados extraídos y mostrados en los capítulos anteriores, se pueden obtener otros muchos aprendizajes.

La primera lección es fruto de la decisión de unir la Justicia Social y la Justicia Ambiental. Ambos conceptos que han sido estudiados tradicionalmente por separado, se han conectado en esta investigación. Esto ha dado lugar a una revisión histórica del origen y evolución que permite la mejor comprensión del activismo que busca mayor Justicia. A su vez, nos muestra que, pese a ser conceptos diferentes, las personas que sufren las injusticias, tanto las ambientales como las sociales, son las mismas. Son oprimidas a nivel social y ambiental por su cultura, origen, sexo, lugar de nacimiento, orientación sexual, tipo de familia, nivel adquisitivo... Por lo que la lucha en búsqueda de Justicia debe darse de manera conjunta desde ambos enfoques.

Hemos aprendido que la Justicia Ambiental, siendo un término menos frecuente y de apariencia más específica, podría englobar incluso a la misma Justicia Social. Cole y Foster (2001) y Faber y McCarthy (2003) indican que la Justicia Ambiental es el resultado del movimiento por los derechos civiles, el movimiento anti-contaminación, el ámbito académico, la lucha de la población indígena americana, el movimiento obrero, los y las ecologistas tradicionales, el movimiento de solidaridad y el movimiento por la Justicia Social y económica. Otra opción podría ser hablar de un concepto híbrido, como por ejemplo, “Justicia Ecosocial”. Sin embargo, nosotros hemos decidido mantener ambos para reconocer sus diferentes orígenes y la importancia de sus enfoques. Hemos aprendido que a los movimientos sociales les cuesta más trabajo ser conscientes y activos en la temática ambiental, mientras que los movimientos ambientales suelen ser más conscientes de lo social. Por tanto, queremos dar visibilidad a la Justicia Ambiental y a términos como “sostenibilidad” o “decrecimiento”, en espacios dedicados tradicionalmente a la lucha contra las injusticias sociales (sindicatos, plataformas vecinales, etcétera). No solo se trata de atender al presente, sino también de mirar a futuras generaciones y a otras especies. Como señala Agyeman (2005), es necesario que la Justicia se desplace al discurso de la sostenibilidad para que haya una oportunidad real de futuro.

Una segunda lección aprendida está relacionada con la complejidad del término Justicia. Es usado y defendido por personas e instituciones con ideas opuestas. Por ello establecimos una definición para esta investigación:

La Justicia Social y Ambiental consiste en conseguir integrar el reconocimiento, la participación y la distribución de recursos materiales, culturales y ambientales (tanto perjudiciales como beneficiosos) de forma plena y equitativa, todo ello bajo un criterio intrageneracional, intergeneracional, interespecies e internacional que permita el desarrollo de una vida digna. (Definición propia)

Pero es importante tener en cuenta que cualquier acción o decisión que parta de esta definición (tan genérica como cualquier otra) será válida mientras favorezca y contribuya a alcanzar mayores niveles de Justicia (reconocimiento, participación, distribución) a los grupos más oprimidos, recortando o eliminando la brecha con los grupos opresores. Por otro lado, descubrimos que la opresión no es únicamente de un grupo, sino que también se ejerce individualmente tanto de forma consciente como inconsciente.

A su vez creemos que ha sido clave entender tanto la necesidad previa de Justicia (reconocimiento, participación y distribución) como la necesidad de que esta Justicia sirva para garantizar el desarrollo de una vida digna (libertad y autonomía). La libertad entendida como fundamento de la existencia tanto individual como colectiva (ambas siempre unidas), y la autonomía entendida como la capacidad de hacer y de decidir. De esta forma podemos responder a la pregunta ¿para qué un mundo más justo? Algo fundamental para no caer en la

trampa de que la Justicia suponga el simple cambio de la figura del opresor/a o la consecución de un estado justiciero.

Tras el análisis del estado crítico de la escuela y de la sociedad, hemos entendido la necesidad de incluir los cambios educativos desde una visión de Justicia Social y Ambiental. De esta forma, la creación de escuelas o la innovación educativa tan presente hoy en día, no debe caer en la estrategia consciente o inconsciente de prolongar durante más años la opresión y la violencia.

La tercera lección aprendida ha sido la redefinición de lo que es una escuela alternativa, un concepto muy abstracto que se utiliza de forma constante y sobre el que no se ha profundizado a nivel académico y no tiene una clara definición (Aron, 2003; Carnie, 2003; Koetzsch, 1997; Raywid, 1988). La educación alternativa que a nosotros nos interesa y que hemos abordado en este documento es aquella que hace referencia a escuelas con modelos alternativos a lo convencional. Es decir, como señala García (2017), que constituyen alternativas a la escuela tradicional. Para definirla, hemos partido de su antónimo “convencional”, dando lugar al siguiente concepto:

Son escuelas alternativas aquellos proyectos que acogen a niños/as de diferentes familias bajo una estructura organizativa (cuotas, tiempos, responsables, espacio específico...), siempre y cuando se organicen siguiendo su propio criterio y voluntad, sin partir de la tradición, siendo originales, innovadoras e inconformistas en todas sus formas y por tanto no asentándose en los hábitos ni formas mayoritarias.
(Elaboración propia)

Una vez realizada esta definición, clasificando las escuelas alternativas existentes, aprendimos que la escuela alternativa con modelos abiertos (libre, democrática, respetuosa, activa, viva...) es la única que cumple los criterios para serlo. Aquellas con modelos cerrados como la escuela Waldorf no la podríamos considerar como escuela alternativa pues no cumple con la definición propuesta.

No obstante, hemos vivido la dificultad que tienen estas escuelas alternativas para ser coherentes (a la escuela convencional no se le exige tanto). Por ejemplo las tres escuelas alternativas seleccionadas (no se puede generalizar a más escuelas alternativas) tienen tres aspectos a mejorar para ser realmente alternativas (García López, Poveda García y Wills Fonseca, 2017b): Permitir y fomentar la participación de las familias en las decisiones y en el día a día del centro, construir una dirección horizontal y conseguir ser accesible económicamente a todo tipo de población para aumentar su diversidad.

Un aprendizaje notable es la importancia del papel de la consciencia (crítica y reflexiva). Detectamos que es lo que marca la diferencia entre ser una escuela alternativa o tradicional. Como ya comentamos, en las escuelas analizadas hemos encontrado acciones puntuales que podríamos estereotipar como tradicionales. Sin embargo, la diferencia con la escuela tradicional es que se realizan de manera

consciente (bajo unos argumentos y un sentido crítico). Esto es lo que falta en la escuela tradicional donde se ha automatizado todo bajo costumbres, no hay cuestionamiento de las cosas y reina el conformismo. Esta perspectiva nos enseña que las escuelas alternativas pueden dejar de serlo si no mantienen esa conciencia crítica e inconformista.

La cuarta lección aprendida es que los resultados hallados, muestran las claves para que la escuela convencional salga de la crisis en la que se encuentra. En primer lugar, las características de estas escuelas alternativas (autoorganización, ausencia de asignaturas, asistencia no obligatoria, aprendizaje intergeneracional, libre validación del conocimiento, cogobierno, relaciones con el entorno, unión de crianza y educación, no prioridad de las máquinas digitales, contacto con la naturaleza...) demuestra cómo eliminar de raíz las más populares insuficiencias del sistema educativo: fracaso escolar, desmotivación del alumnado, abandono escolar, profesorado desilusionado, problemas con la memorización y olvido del contenido, dificultad para trabajar las competencias claves, desconexión entre las áreas, ansiedad por las evaluaciones, dificultad para atender a alumnado con la misma edad pero con diferente ritmo, excesiva burocracia, falta de autonomía del alumnado, etcétera.

En segundo lugar, las prácticas de estas escuelas eliminan las injusticias existentes tradicionalmente y que hemos descrito siguiendo las cinco caras de la opresión (Young, 2000b) y añadiendo la insostenibilidad. Estas decenas de prácticas que se han mostrado en los diferentes capítulos de resultados son medidas que pueden incluirse en cualquier escuela y que reducirían o eliminarían las injusticias existentes (Lenguaje no violento, respeto mutuo, ausencia de castigos y premios, asambleas, autoorganización, salidas semanales a la naturaleza...).

En tercer lugar, además de solucionar problemas de la escuela y eliminar injusticias, los procesos que estas escuelas alternativas realizan las hacen contribuir a la Justicia Social y Ambiental (podemos ver los resultados principales en los capítulos 10 y 11). El reconocimiento y la participación son dos de los procesos claves que realizan estas escuelas. Estos se basan tanto en prácticas diarias que personalizan en cada individuo y que le dotan de acompañamiento y autonomía, hasta estructuras sociales (tutorías, asambleas, grupos de trabajo, *Parliament* y *Judicial Committee*) que les aporta una organización social democrática. El proceso de redistribución también ofrece grandes resultados y sobre todo nos ha demostrado una visión que aborda la equidad y la obtención de unos medios mínimos para realizar una buena distribución y poder alcanzar, siguiendo a Veleza, Rivas y Mezzadra (2011), la libertad efectiva de cumplir con los fines que se proponen.

La quinta y última lección, tiene que ver con cómo educar al alumnado para que sea capaz de transformar el mundo. Esta investigación nos ha mostrado que la idea que teníamos previa a la investigación de combatir las injusticias

directamente desde la escuela podría dar lugar a personas activas y críticas, pero manipulables, movidas por el odio, irrespetuosas... Esta investigación nos muestra la necesidad de generar una escuela que trabaje la autoestima y el autoconcepto y el respeto por el medio y por el resto de personas y especies de manera continua, implícita, explícita, interdisciplinar e interambiental. De esta manera estaríamos construyendo personas capaces de vivir en un entorno justo. De la otra forma estaríamos creando personas que luchan por la injusticia, pero ni son justas, ni podrían construir una sociedad justa. No obstante, sí es importante trabajar las injusticias presentes en la escuela (así como otras que conozca el alumnado) y actuar sobre ellas (p. ej. a través de un *Judicial Committee*).

En esta línea y para finalizar el epígrafe, hemos aprendido la importancia de introducir coherencia a nivel político y filosófico tanto en estas escuelas como en la escuela convencional. A las escuelas alternativas investigadas les falta debate sobre temas sociales, ambientales y políticos, pero sí existe una coherencia pedagógica. Sin embargo, la escuela convencional sufre incoherencia por ambos aspectos. La comunidad educativa no tiene un análisis profundo de la educación (p. ej. No quiere alumnado violento pero castiga, ridiculiza, excluye...) y a su vez le falta, al igual que a la escuela alternativa, debate político, social y ambiental para poner en común qué tipo de sociedad y de persona quieren.

11.3.2. Reflexiones sobre la investigación

Analizar el proceso de investigación nos permite detectar las potencialidades y debilidades existentes, así como las nuevas líneas de investigación que se abren a partir de los resultados extraídos. Es importante explicitar estos aspectos para facilitar que cualquier/a lector/a o investigador/a pueda conocer de manera crítica los procedimientos para el mejor uso de los resultados o para la realización de posteriores estudios.

Para abordar estos contenidos, establecemos dos epígrafes. El primero está dedicado a las fortalezas y limitaciones que encontramos en esta investigación. En el segundo abordamos las líneas futuras de investigación que proponemos y que creemos que pueden ser interesantes para la escuela alternativa, la escuela convencional y/o para la sociedad.

11.3.2.1. Fortalezas y limitaciones

La realización de una investigación sobre la escuela alternativa desde la perspectiva de la Justicia Social y Ambiental hacía que partiéramos con la ilusión de estudiar algo novedoso, pero también con la normal desorientación fruto de la falta de estudios previos relacionados.

Tras su finalización, somos conscientes que su fortaleza principal no es la novedad, sino la consecución de los objetivos planteados: la descripción de

procesos y prácticas educativas que contribuyen a la eliminación de las injusticias y que permiten contribuir a la Justicia Social y Ambiental. Además de cumplir los objetivos, tiene gran potencial haber encontrado otros resultados significativos de gran valor como son: prácticas para eliminar problemas tradicionales de la escuela, claridad en la definición de escuelas alternativas y conexión entre la Justicia Social y la Justicia Ambiental.

No obstante, su máxima fortaleza es que aporta resultados prácticos y significativos para la mejora de la escuela convencional y alternativa. Sin embargo, es importante tener en cuenta que las características y resultados mostrados tienen límites por ser escuelas únicas, personalizadas, dinámicas y no estables. Es decir, 1) no hay ninguna escuela alternativa igual y por tanto los resultados no pueden extrapolarse a otras escuelas alternativas; 2) son tan pequeñas y personales que cada decisión depende de las personas presentes; 3) su gran dinamismo hace que cualquier descripción quede obsoleta con gran rapidez; 4) su situación de vulnerabilidad ante la administración las hace poder desaparecer.

Esta investigación tiene como protagonistas a escuelas rupturistas e inconformistas. Por tanto, siempre hemos tenido una predisposición a descubrir otros modos y formas que pudieran chocar con nuestra manera de entender la educación. Esto hace que la estancia en el terreno haya sido muy interesante y que cada pequeño aspecto se recogiera para ser analizado. A su vez, al ser todo tan distinto a lo tradicional, ha sido importante profundizar bien en cada aspecto observado para no realizar un análisis erróneo fruto de la concepción tradicional que tenemos de crianza, educación y escuela. Es importante leer las características de las escuelas, así como cualquier descripción sobre ellas, con respeto y contextualizándolas según una situación específica y un marco teórico no tradicional.

Toda la investigación ha dado lugar a una gran cantidad de información fruto de las entrevistas (treinta y ocho horas de conversaciones grabadas), de la observación (cinco cuadernos a modo de anecdotarios) y de los documentos existentes en los centros. El reto fue procesar y organizar tal cantidad de información, lo que en algunos momentos ha podido ser un aspecto limitante por poder llegar a perder perspectiva de análisis. Sin embargo, creemos que esta gran cantidad de información es una fortaleza bajo el enfoque etnográfico y biográfico-narrativo que hemos utilizado. Estas metodologías nos han permitido la comprensión integral de las escuelas desde su nacimiento, pasando por el presente y vislumbrando el futuro.

Al ser centros relativamente pequeños ha sido posible entrevistar a todo el profesorado (solo en Alavida ha faltado una persona), lo que ha permitido un conocimiento más completo y real de cada escuela. Entre las limitaciones, podríamos indicar la no realización de entrevistas al alumnado y la limitación de movimiento en algunas escuelas a la hora de observar. Sin embargo, se ha podido

obtener información de manera no invasiva y más acorde con la filosofía de estos proyectos. Esta decisión ha sido importante para que las escuelas valorasen nuestro trabajo y nos reconocieran como investigadores respetuosos con sus proyectos.

Ha sido difícil encontrar escuelas que cumplieran las cuatro condiciones: 1) no convencionales, 2) asentadas, en auge y fundadas en el siglo XXI, 3) que impartan etapas de escolarización obligatoria y 4) que no pertenezcan a redes de escuelas alternativas con un modelo histórico cerrado. Aunque las tres escuelas las cumplen (lo que fortalece la investigación), es una limitación que aún no tengan o estén empezando a crear la etapa de Secundaria. Su existencia permitiría mayor transferencia de los resultados a los institutos convencionales, la obtención más directa de información del alumnado y la posibilidad de evidenciar de manera real lo esperado por las personas fundadoras sobre esta etapa.

Es una fortaleza para la investigación los perfiles y características de las personas entrevistadas. Todas estaban abiertas a la reflexión, a la discusión y al diálogo. No tenían prisa y les gustaba charlar con profundidad, mostrando un grado alto de reflexión. Creemos que ha sido una fortaleza el haber realizado las entrevistas después de la estancia en la escuela. Esto ha permitido generar confianza, dando lugar a conversaciones más sinceras y a una experiencia positiva para todas las partes.

Una limitación ha sido el tiempo de estancia en cada centro. Aunque ha sido suficiente para extraer la información que necesitábamos, sabemos que para entender bien la dinámica de un centro educativo tan diferente a lo tradicional sería recomendable estar como mínimo un año conviviendo en el día a día como uno más. Otra limitación es la falta de documentación (proyectos pedagógicos, memorias, etcétera) en dos de los tres centros. Esto se debe, según nos han argumentado, al gran dinamismo de estos centros. Su transformación continua hace que cualquier documento quede desfasado con rapidez.

Toda la información y análisis realizado es de carácter cualitativo. Esto no facilita un análisis rápido de la información que nos pueda permitir comparaciones con otros estudios. Quizá sea interesante en el futuro completar esta investigación con un análisis cuantitativo que nos permita obtener otras informaciones. Sin embargo, la metodología etnográfica basada en un enfoque cualitativo pensamos que ha sido una elección adecuada dada la complejidad de estas escuelas y por los objetivos propuestos.

Por último, a la hora de analizar y tratar los resultados es importante tener en cuenta, como ya hemos reflejado anteriormente, que estas escuelas no tienen la misma población que la mayoría de las escuelas convencionales, debido a que no suelen estar en lugares accesibles, solo acuden familias concienciadas o que

buscan algo muy específico y sus cuotas (muy a su pesar) no permiten el acceso de cualquier familia.

11.3.2.2. Líneas futuras de investigación

En las tres escuelas han acogido con alegría que se comiencen a realizar investigaciones sobre educación alternativa. Este tipo de escuelas necesitan dar a conocer rigurosamente los resultados y hallazgos que están consiguiendo y que ponen en tela de juicio al sistema educativo. Tan interesante es su trabajo y tan pocas investigaciones hay al respecto, que durante el desarrollo de este trabajo hemos vislumbrado gran cantidad de líneas futuras de investigación que creemos que ofrecerían grandes aportaciones.

Para ampliar o complementar esta investigación sería interesante superar las limitaciones comentadas en el anterior epígrafe y realizar un estudio cuantitativo, aumentar el tiempo de estancia en los centros educativos, obtener información de la etapa de Secundaria y/o realizar investigaciones con un foco aún más concreto para profundizar más en aspectos en los que estas escuelas son punteras, como son la escucha activa, la autonomía, la autorregulación o el lenguaje respetuoso.

En línea con esta investigación, creemos interesante visitar estas escuelas dentro de media década para analizar los progresos de los resultados obtenidos en este estudio y para investigar la etapa de Secundaria. Este último aspecto es fundamental por las pocas escuelas alternativas en las que existe esta etapa y porque las tres escuelas aludían a este periodo para referirse al momento en el cual el alumnado debe comenzar a trabajar contenidos sobre las injusticias y sobre los movimientos sociales y ambientales y es posible concienciarle sobre aspectos más complejos e internacionales y pasar a la acción para abordarlos. A su vez, la existencia de alumnado de Secundaria permitiría la realización de grupos de discusión o entrevistas.

El análisis sobre el impacto de estas escuelas en el entorno y en la vida de su exalumnado y sus familias es una futura línea de investigación muy interesante para saber la repercusión y mantenimiento de aspectos prioritarios para estas escuelas como son el reconocimiento, el autoconcepto, la autoestima, la participación y el respeto por el medio y por el resto de personas y especies. También una línea de obtención de información y de intercambio de perspectivas muy interesante sería el encuentro entre docentes o cofundadores/as de diferentes centros educativos.

El estudio de casos con enfoque biográfico-narrativo son también futuras líneas de investigación que podrían ofrecer grandes aportaciones. Algunos ejemplos son: docentes que dejaron la escuela convencional y acabaron siendo acompañantes en estas escuelas, niños y niñas que se cambiaron a estas escuelas, familias a las que estas escuelas cambiaron su manera de vivir o alumnado con

necesidades educativas especiales que ha estado siempre escolarizado en estas escuelas.

Además, en estas escuelas, gran cantidad de profesorado no ha realizado estudios académicos relacionados con la docencia y, sin embargo, muestran una vocación, profesionalidad, coherencia y compromiso solo encontrado en los y las “grandes” docentes y, a su vez, una humanidad, capacidad de autoanálisis, conciencia y control solo encontrada en las “grandes” personas. Esto nos hace reflexionar sobre qué se realiza en las carreras de Magisterio, qué sería necesario hacer... y nos da para pensar nuevas líneas de investigación.

Como ya anunciamos, nos parecer fundamental analizar el progreso de estas escuelas, pues corren el peligro de separarse de los motivos de su nacimiento (la lucha por no matricular a sus hijos e hijas en escuelas injustas) y de situarse dentro de la moda de la innovación educativa que mercantiliza la educación y tiene una visión neoliberal. Además, será importante analizar con el paso del tiempo si estas escuelas han solucionado, en relación a los criterios de García López, Poveda García y Wills Fonseca (2017b), los tres aspectos más críticos: decisiones verticales de las personas fundadoras, poca participación y decisión de las familias y cuotas poco accesibles al nivel económico. Si no los han solucionado habrá que analizar cómo se han posicionado ante estos aspectos. Es decir, si lo han aceptado y forma parte de su cultura escolar o son críticas con ello y siguen buscando y probando fórmulas para solucionarlo. En este sentido será importante analizar si siguen siendo conscientes de todo lo que hacen y si mantienen su crítica e inconformismo, pues como ya vimos, es lo esencial para continuar siendo alternativas.

Al ser escuelas que rompen con lo tradicional, vemos la posibilidad de realizar gran cantidad de investigaciones que podrían aportar mucho conocimiento en diferentes campos de la educación. Algunas de las líneas de investigación que nos han parecido interesantes son: la inclusión de los niños y niñas que acuden a estas escuelas huyendo del bullying que vivían en la escuela tradicional, el desarrollo y evolución de los órganos de participación, el progreso del alumnado que crece en una escuela libre, la adaptación de alumnado que proviene de una escuela tradicional en la que no decide prácticamente nada a una escuela en la que autoorganiza su aprendizaje, el análisis de la exitosa docencia de los/as profesionales de estas escuelas sin haber realizado muchos de ellos/as estudios universitarios de educación, el paso del alumnado de estos proyectos a otras escuelas convencionales, los resultados del alumnado en el desarrollo de las competencias claves (aprender a aprender, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, competencias sociales y cívicas, comunicación lingüística, conciencia y expresiones culturales...), la adquisición de conocimientos (lectoescritura, cálculo...), etcétera. Como es evidente, ante una escuela que rompe con lo habitual y que aborda aspectos tan críticos en la escuela convencional, el número de líneas de investigación es muy alto.

A nosotros, además de parecernos interesante complementar y ampliar la investigación realizada y abordar todas estas nuevas líneas de investigación, creemos que es fundamental indagar sobre aquellas escuelas convencionales que están buscando incorporar prácticas, estructuras y procesos innovadores procedentes de las escuelas alternativas. Para profundizar en dos vías contrarias; 1) que es solo una moda que no busca la solución de las injusticias y problemas de la escuela (p. ej. las cientos de escuelas que señalan que trabajan metodología Montessori o que trabajan por proyectos) o, 2) que es cierto que hay escuelas convencionales que se están transformando hacia modelos más justos.

11.2.3. Palabras de cierre

Tras abordar las lecciones aprendidas y reflexionar sobre las fortalezas, limitaciones y líneas futuras de investigación, finalizamos este capítulo con las palabras de cierre. Este epígrafe pretende englobar una reflexión final fruto de los años de trabajo empleados en esta tesis doctoral, yendo más allá de resultados, aprendizajes o discusiones ya comentados en anteriores epígrafes.

Esta investigación nos ofrece la posibilidad de soñar. Las familias que han creado estas escuelas alternativas soñaron con otra educación que huyera de la violencia, de la exclusión, de la competición, del fracaso del sistema educativo... y lo consiguieron. Han creado alternativas y nos han demostrado que sí es posible otra escuela. Si estas personas, siendo pocas, sin recursos y sin casi formación en educación, lo ha conseguido ¿por qué no lo hacemos el resto de personas? ¿Por qué no renovamos radicalmente la escuela? Sí, se puede conseguir. Los “peros” que surgen solo responden a los miedos que reinan sobre uno/a mismo/a. Y es “uno/a mismo/a” la clave del cambio, como queda evidenciado después de estos años de lectura y análisis de información. Estas escuelas nos demuestran cómo el trabajo sobre uno/a mismo/a (autoconcepto y autoestima) y la calidad en la relación con los demás (respeto, reconocimiento y participación) son la clave para conseguir un mundo más justo.

Si queremos soñar con escuelas para la Justicia Social y Ambiental habrá que realizar cambios de raíz y que sean transversales y continuos. Incluir unas cuantas (o unas muchas) actividades relacionadas con la Justicia a lo largo del curso escolar o crear una asignatura específica, no conllevaría ningún cambio duradero ni profundo en la persona ni en sus relaciones. Es necesario, en primer lugar, que las escuelas definan sus prioridades y principios de manera explícita y profunda atendiendo a lo individual y a lo colectivo. Para, en segundo lugar, promover comunidades educativas impulsadas por la coherencia, el compromiso y la felicidad. Es decir, es importante ser coherente con los principios construidos. No tiene sentido que se utilice la violencia para conseguir resolver conflictos, que se genere motivación para aplastar el interés o que se utilice la obligación para conseguir aprendizaje. El esfuerzo consciente que se realiza para la consecución de los principios es lo que llamamos compromiso, fundamental

para el logro de la coherencia. Por último, la felicidad es consecuencia y a su vez requisito de la coherencia y el compromiso ¿Se puede ser coherente y comprometido/a con algo que te hace infeliz? ¿No es la felicidad el mayor resultado de conseguir ser coherente y comprometido/a?

Desde nuestra coherencia y compromiso, nos hemos esforzado en obtener de estos proyectos alternativos prácticas y procesos que contribuyan a la eliminación de las injusticias, con el fin de difundirlos y que puedan servir de herramienta para el cambio educativo. Nos alegra finalizar esta investigación habiendo alcanzado los objetivos propuestos y consiguiendo que sus resultados estén sirviendo ahora mismo a más de cincuenta escuelas convencionales que están transformándose en función de muchos de los resultados de esta tesis doctoral en Senegal, Ecuador, El Salvador y España a través de la Red Internacional de Educación (RIE).

También nos encontramos satisfechos de haber conseguido unir lo social y lo ambiental en la misma lucha: la liberación de la opresión. Sin embargo, no dejamos de ser conscientes de las infinitas injusticias existentes en la actualidad y de las atrocidades que se cometen cada día contra los derechos humanos y ambientales más básicos. Esta situación es el motor para seguir investigando y trabajando en búsqueda de mayor Justicia Social y Ambiental. También somos conscientes de lo afortunadas que son aquellas personas (y también lo somos nosotros) por conocer y poder acudir a estas escuelas alternativas. Todo/a docente y toda familia deberían conocer estos proyectos, sumergirse en ellos, observar durante un periodo de tiempo. Esto produciría un gran efecto en la escuela tradicional al despertar la conciencia de su comunidad. Mientras tanto, esperamos que investigaciones etnográficas de este tipo ayuden a difundir lo que allí acontece. Las escuelas alternativas merecen nuestro respeto y agradecimiento por el simple hecho de mostrarnos que hay otras opciones de educar.

Reconocimiento, participación, distribución, sostenibilidad... todo lo resumimos en una palabra: Justicia. La consecución de un mundo más justo, tanto para nuestra generación, como para las futuras generaciones y para otras especies, debe ser la prioridad de la humanidad y de todas sus instituciones (gobiernos, Organizaciones No Gubernamentales, escuelas...). Si no es así, y estas instituciones continúan perpetuando y legitimando las injusticias (aunque aparenten innovar o progresar) habrá que luchar encarecidamente por abolirlas.

La Justicia es la pieza clave y la base para poder alcanzar la libertad real que atienda a lo individual y a lo colectivo y permita al ser humano vivir con la dignidad de poder decidir, hacer y desarrollarse plenamente. Justicia y libertad son las palabras con las que queremos finalizar esta tesis doctoral, sin olvidarnos de la solidaridad (o el amor), como el motor que permite conectarnos con el resto de personas y especies.

Justicia, libertad y solidaridad.

REFERENCIAS

- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution: hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Acker, V. (2007). *The French Educator Celestin Freinet (1896-1966): An Inquiry into How his Ideas Shaped Education*. Lanham, MD: Lexington Books.
- Acosta A. y Viale E. (2017). Los retos humanos de la tierra. Sin justicia ecológica no hay justicia social. *Pensamiento Propio*, 46, 161-196.
- Adamovsky, E. (2011). Problemas de la política autónoma. En Á. Calle (Ed.), *Democracia radical* (pp. 99-128). Barcelona: Icaria.
- Adams, L. A., Bell, L. A. y Griffin, P. (2007). *Teaching for Diversity and Social Justice*. Nueva York: Routledge.
- Adler, A. (1929/1999). *Comprender la vida*. Barcelona: Paidós.
- Adler, A. (1933/2000). *El sentido de la vida*. Valencia: Ahimsa.
- Adorno, T. W. y Horkheimer, M. (2009). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotá.
- Agarwal, R., Epstein, S., Oppenheim, R., Oyler, C. y Sonu, D. (2010). From ideal to practice and back again: Beginning teachers teaching for social justice. *Journal of Teacher Education*, 61(3), 237-247.
- Agyeman, J. (2005). *Sustainable communities and the challenge of environmental justice*. Nueva York: New York University Press.
- Agyeman, J. (2007). Environmental justice and sustainability. En M. Atkinson, S. Dietz y E. Neumayer (Eds.), *Handbook of sustainable development* (pp. 171-188). Cheltenham: Edward Elgar.

- Agyeman, J., Bullard, R. D. y Evans, B. (2003). *Just sustainabilities: development in an unequal world*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Agyeman, J. y Evans, B. (2004). 'Just sustainability': The emerging discourse of environmental justice in Britain? *The Geographical Journal*, 170(2), 155-164.
- Ainscow, M. (2009). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2013). *Developing equitable education systems*. Nueva York: Routledge.
- Alavida. (2016). *Bases*. Recuperado de <http://www.alavida.org/>
- Alberich, T. (2004). *Guía fácil de la participación ciudadana: manual de gestión*. Madrid: Dyckinson.
- Allman, P. (2001). *Critical education against global capitalism: Karl Marx and revolutionary critical education*. Londres: Bergin and Garvey.
- Almendros, H. (1952). *La imprenta en la escuela*. Buenos Aires: Losada.
- Alternatiba. (2015). *Concepto de democracia radical*. Recuperado de <http://www.alternatiba.net/es>
- Althusser, L. (1989). Ideología y aparatos ideológicos de estado (Notas para una investigación). En L. Althusser (Ed.), *La filosofía como arma de la revolución* (pp. 102-151). Ciudad de México: Siglo XXI.
- Altvater, E. (2011). *Los límites del capitalismo. Acumulación, crecimiento y huella ecológica*. Buenos Aires: Mar Dulce.
- Alumnos de la escuela Barbiana. (2005). *Carta a una maestra*. Madrid: PPC.
- Álvarez, M. M. y Maldonado, M. (2007). Educación Alternativa: Una propuesta de Prácticas y Evaluación de Aprendizajes. *Edutec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 24, 1-12.
- Álvarez García, D., Álvarez Pérez, L., Núñez Pérez, J. C. y González Castro, P. (2010). Violencia en los centros educativos y fracaso académico. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(2), 139-153.
- Amigos de la Tierra, Ecologistas en Acción, Greenpeace, SEO/Birdlife y WWF. (2014). *Un programa por la Tierra. Justicia social y ambiental para hacer frente a la crisis. Las 14 peticiones de las organizaciones ambientales para las elecciones al Parlamento Europeo*. Recuperado de https://www.seo.org/wp-content/uploads/2014/02/G5_Un-Programa-por-la-Tierra.pdf
- André, C. y Lelord, F. (2009). *La autoestima: gustarse a sí mismo para mejor vivir con los demás*. Barcelona: Kairós.

- Ansi3n, J. y Villacorta, A. M. (2004). *Para comprender la escuela p3blica: Desde sus crisis y posibilidades*. Lima: Pontificia Universidad Cat3lica del Per3.
- Apple, M. W. (1986). *Ideolog3a y curr3culo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Apple, M. W. y Beane, J. A. (1995). *Democratic schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educaci3n para la Justicia Social*, 2(2), 5-11.
- Aramburuzabala, P., Garc3a-Peinado, R. y Elv3as, S. (2013). Educaci3n desde y para la Justicia Social: una Experiencia de Aprendizaje-Servicio en la Formaci3n de Maestros. En M. C. P3rez Fuentes y M. M. Molero Jurado (Eds.), *Variables psicol3gicas y educativas para la intervenci3n en el 3mbito escolar* (pp. 257-265). Almer3a: Asociaci3n Universitaria de Educaci3n y Psicolog3a.
- Arancibia, L. (2008). Relaciones de poder y desigualdad en la escuela secundaria. El caso de Chile de transici3n y los desaf3os desde el punto de vista de la democratizaci3n. En J. E. Garc3a-Huidobro, V. Dupriez y G. Francia (Eds.), *Pol3ticas educativas en am3rica latina. ¿Transici3n hacia un nuevo paradigma?* (pp. 243-264). Ciudad de M3xico: Secretar3a de Educaci3n P3blica (SEP)
- Aranda, F. (2013). Evaluaci3n cr3tica de la teor3a de la justicia de John Rawls. *Apuntes Universitarios*, 3(1), 69-104.
- Arist3teles. (349 a.C./1976). *3tica Nicomaqu3a. 3tica Eudemia*. Madrid: Gredos.
- Aron, L. Y. (2003). *Towards a Typology of Alternative Education Programs: a Compilation of Elements from the Literature*. Washington, DC: The Urban Institute.
- Aron, L. Y. (2006). *An overview of alternative education*. Washington, DC: Urban Institute.
- Arredondo, V. (1997). Construir Ciudadan3a: Educar para la Participaci3n Ciudadana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 27(2), 33-58.
- Arriaga Legarda, A. y Pardo Buend3a, M. (2011). Justicia ambiental. El estado de la cuesti3n. *RIS: Revista Internacional de Sociolog3a*, 69(3), 627-648.
- Arroyave, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *CES Psicolog3a*, 5(1), 116-125.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaraci3n Universal de los Derechos Humanos*. Nueva York: ONU.

- Asensio Sánchez, M. Á. (2006). La objeción de conciencia al sistema escolar: la denominada educación en casa. *Laicidad y libertades: estudios jurídicos*, 6, 16-45.
- Asociación Nidia. (2013). *Sobre Nosotros*. Madrid: Asociación Nidia. Recuperado de <http://nidiaasociacion.blogspot.com.es>
- Aubert, A. y Siles, G. (2009). Centenario de Ferrer Guardia: Historia y sociología de la posibilidad. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(2), 13-31.
- Aucouturier, B. (2004). *¿Por qué los niños y las niñas se mueven tanto?* Barcelona: Grao.
- Aucouturier, B. (2007). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Grao.
- Audigier, F. (2002). Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental de Francia: Temas, métodos y preguntas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 3-16.
- Ausubel, D. P. (1973). Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento. En S. Elam (Ed.), *La educación y la estructura del conocimiento: Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículo* (pp. 211-239). Buenos Aires: El Ateneo.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ciudad de México: Trillas.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Avedaño, M. (2010). La paridad participativa en la obra de Nancy Fraser. *Aequalitas: Revista Jurídica de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*, 26, 58-70.
- Avilés, J. (2006). *Bullying: El maltrato entre iguales*. Salamanca: Amaru.
- Axline, V. M. (1994). *Terapia de juego*. México: Diana.
- Axline, V. M. (1995). *Dibs, en busca del yo*. México: Diana.
- Bakunin, M. (1869/1979). *La instrucción integral*. Palma de Mallorca: José J. Olañeta Editor.
- Bakunin, M. (1882/2014). *Dios y el estado*. Madrid: LaMalatesta.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), pp. 129-139.

- Balduzzi, J. (2002). Disputar la inclusión. *La educación en Nuestras Manos*, 11(66), 41-44.
- Baldwin, S. C., Buchanan, A. M. y Rudisill, M. E. (2007). What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service-learning experiences. *Journal of Teacher Education*, 58(4), 315-327.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Basham, P., Merrifield, J., Hepburn, C. R. y Vancouver, B. C. (2001). *Home schooling: From the extreme to the mainstream*. Vancouver, BC: Fraser Institute.
- Bastian, A., Fruchter, N., Cittell, M., Creer, C. y Haskins, K. (1986). *Choosing Equality: The Case for Democratic Schooling*. Fidadelfia, PA: Temple University Press.
- Batallán, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 679-704.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1980). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Beauchamp, T. L. (2001). *Philosophical Ethics: An Introduction to Moral Philosophy*. Londres: McGraw-Hill Book Company.
- Beech, J. (2006). *Mejorar la escuela: herramientas para la gestión*. Buenos Aires: Granica.
- Beineke, J. (1998). *¿Había gigantes en la tierra: La vida de William Heard Kilpatrick*. Nueva York: Peter Lang.
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 13-34.
- Bell, B. y Cowie, B. (2001). The characteristics of formative assessment in science education. *Science education*, 85(5), 536-553.
- Bell, L. A. (2007). Theoretical foundations for social justice education. En L. A. Adams, L. A. Bell y P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice: A sourcebook* (pp. 3-15). Nueva York: Routledge.
- Bellmont, Y. S. (2012). *El concepto de justicia ambiental: Reflexiones en torno a la jurisprudencia constitucional colombiana del siglo XXI*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Beltrán, L. R. y Fox, E. (1980). *Comunicación dominada: Estados Unidos en los medios de América Latina*. Ciudad de México: Nueva imagen.
- Benedicto, R. (2010). Liberalismo y comunitarismo. Un debate inacabado. *Studium: Revista de Humanidades*, 16, 201-229.

- Bentham, J. (1789/1907). *An introduction to the Principles of Morals and Legislation*. Oxford: Clarendon Press.
- Berchmans, J. (2003). La justicia según Santo Tomás de Aquino. *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 691, 1143-1162.
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Beresaluce, R. (2009). *Las escuelas municipales de Reggio Emilia como modelo de calidad en la etapa de educación infantil*. Alicante: Club Universitario.
- Biesta, G. J. J. (2015). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. y Miedema, S. (2002). Instruction or pedagogy? The need for a transformative conception of education. *Teaching and Teacher Education*, 18(2), 173-181.
- Binet, A. y Simon, T. (1905). *Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux*. París: L'Année Psychologique.
- Binet, A. y Simon, T. (1916). *The development of intelligence in children*. Baltimore, MD: Williams & Wilkins.
- Black, P. y Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Blanco Guijarro, R. (2008a). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 33-54.
- Blanco Guijarro, R. (2008b). Eficacia Escolar desde el enfoque de calidad de la educación. En UNESCO (Ed.), *Eficacia escolar y factores asociados en américa latina y el caribe* (pp. 7-16). Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.
- Blázquez, A. (2010). Proyectos de trabajo: una nueva forma de trabajar en el aula en inglés. *Innovación y experiencias educativas*, 27, 1-8.
- Bleiberg, J. y West, D. M. (2014). *State education technology policy update*. Washington, DC: Brookings.
- Boada, M. (1997). La Educación Ambiental un instrumento para el cambio. En M. S. Soler (Ed.), *Manual de gestión del medio ambiente* (pp. 43-57). Barcelona: Ariel.
- Bogotch, I., Beachum, F., Blount, J., Brooks, J. S. y English, F. W. (2008). *Radicalizing educational leadership: Towards a theory of social justice*. Amsterdam: Sense.
- Bogotch, I. y Shields, C. M. (Eds.). (2014). *International handbook of educational leadership and social (in)justice*. Dordrecht: Springer.

- Bohm, W. (2010). *Historia de la pedagogía, de Platón hasta la actualidad*. Villa María: Eduvim.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. (2012). Justicia Social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45.
- Bolívar, A., López-Yáñez, J. y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de Investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Bosselmann, K. (2006). Ecological Justice and Law. En B. J. Richardson y S. Wood (Eds.), *Environmental law for sustainability* (pp. 129-163). Oxford: Hart Publishing.
- Bourdieu, P. (1977). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México: Fontamara.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Boyle-Baise, M. (2003). Doing democracy in social studies methods. *Theory and Research in Social Education*, 31(1), 50-70.
- Bridgeland, J., Dilulio, J. J. y Morison, K. B. (2006). *The Silent Epidemic. Perspectives of High School Dropouts*. Washington, DC: Civic Enterprises.
- Brisolera, S. A. (1998). The history of participatory evaluation and current debates in the field. En E. Whitmore (Ed.), *Understanding and practicing participatory evaluation: New directions for evaluation* (pp. 25-41). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bruchner, P. (2012). Escuelas infantiles al aire libre. *Cuadernos de Pedagogía*, 420, 26-29.
- Brundtland, G. H. (1992). *Nuestro futuro común*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. S. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. Ciudad de México: UTEHA.
- Bruner, J. S. (1972). *El Proceso de educación*. Ciudad de México: UTEHA.
- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. S. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

- Brunner, J. J. (2001). Preguntas desde el Siglo XXI. *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, 4(2), 203-211.
- Bryant, B. (1995). *Environmental Justice. Issues, Policies, and Solutions*. Washington, DC: Island Press.
- Bujalance, L. (2014). Educar para ser personas. La opción del homeschooling. En I. M. Briones Martínez (Ed.), *Educación en familia: Ampliando derechos educativos y de conciencia* (pp. 313-320). Madrid: Dykinson.
- Bull, A., Brooking, K. y Campbell, R. (2008). *Successful Home-School Partnerships*. New Zealand: Ministry of Education.
- Bullard, R. D. (1993a). The threat of environmental racism. *Natural Resources and Environment*, 7(3), 23-26.
- Bullard, R. D. (1993b). *Confronting environmental racism: voices from the grassroots*. Boston, MA: South End Press.
- Bullard, R. D. (1999). Dismantling environmental racism in the USA. *Local Environment*, 4(1), 5-15.
- Bullard, R. D. (2004). *Environment and morality: confronting environmental racism in the United States*. Ginebra: United Nations Research Institute for Social Development (UNRISD).
- Burke, B. (1998). Evaluating for change: Reflections on a participatory methodology. En E. Whitmore (Ed.), *Understanding and practicing participatory evaluation* (pp. 43-56). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bybee, R. (1991). Planet earth in crisis: How should science educators respond? *The American Biology Teacher*, 53(3), 146-153.
- Caballero-García, F. (2006). La Teoría de la Justicia de John Rawls. *Iberóforum: Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 1(2), 1-22.
- Cable, S. y Shriver, T. (1995). Production and extrapolation of meaning in the environmental justice movement. *Sociological Spectrum*, 15(4), 419-442.
- Cabo, C. (2012). *El Homeschooling en España: descripción y análisis del fenómeno*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Cabrera, F. y Bordas, M. I. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 59(218), 25-48.
- Campos-Vargas, M., Toscana-Aparicio, A. y Campos Alanís, J. (2015). Riesgos sionaturales: vulnerabilidad socioeconómica, justicia ambiental y justicia espacial. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 24(2), 53-69.

- Cantera, Á., Echevarría, J. M., Fernández, A., Bilbao, I., Galarza, A., Araba, I., . . . Mezquita, I. (2006). *Proyecto para una escuela de calidad ambiental*. Vitoria-Gasteiz: Servicio central de Publicación es del Gobierno Vasco.
- Capitán Díaz, A. (2002). *Breve historia de la educación en España*. Madrid: Alianza.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Caride, J. A. y Meira, P. A. (2000). *Educación Ambiental y Desarrollo Humano*. Madrid: Ariel.
- Carlisle, L. R., Jackson, B. W. y Alison, G. (2006). Principles of social justice education: The social justice education in schools project. *Equity & Excellence in Education*, 39(1), 55-64.
- Carneros, S. (2009). Cipotes. En M. Coscione (Eds.), *Al otro lado de charco... Relatos de estudiantes de Alcalá en Centroamérica* (p. 46). Alcalá de Henares: Grupo Universitario Independiente de Acción.
- Carneros, S. (2013) *Emails a una Maestra*. Madrid: Red Internacional de Educación.
- Carneros, S., Fuentes-Julian, S., Ruiz, L., Quilez, M., Tomé, M., González, S., . . . Castrillo, R. (2015). *Renovación Educativa: Propuesta urgente, real y práctica*. Madrid: Red Internacional de Educación.
- Carneros, S. y Murillo, F. J. (2017). Aportaciones de las escuelas alternativas a la justicia social y ambiental: Autoconcepto, autoestima y respeto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 129-150.
- Carnie, F. (2003). *Alternative approaches to education: A guide for parents and teachers*. Londres: Routledge Falmer.
- Carnoy, M. (1974). *Education as Cultural Imperialism*. Nueva York: McKay.
- Carnoy, M. (1977). *La educación como imperialismo cultural*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: Enfoque Sociocultural. *Educare*, 5(13), 41-44.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Madrid: Edelvives.
- Carver, P. R., Lewis, L. y Tice, P. (2010). *Alternative Schools and Programs for Public School Students at Risk of Educational Failure: 2007-08*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Castells, M. (2006). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.

- Cavanaugh, C. (2009). Effectiveness of cyber charters: A review of research on learnings. *Tech Trends*, 53(4), 28-31.
- Cejudo, R. (2010). Deontología y consecuencialismo: un enfoque informacional. *Crítica: Revista Hispanoamericana de Filosofía*, 42(126), 3-24.
- Cervini, R. (2002). La distribución social de los rendimientos escolares. En E. Tenti (Ed.), *El rendimiento escolar en argentina. Análisis de resultados y factores* (pp. 177-230). Buenos Aires: Losada.
- Chafuen, A. (1985). Justicia distributiva en la escolástica tardía. *Revista Estudios Públicos*, 18, 5-20.
- Chavis, B. F. (1993). Forward. En R. D. Bullard (Ed.), *Confronting environmental racism: Voices from the grassroots* (pp. 3-5). Boston, MA: South End Press.
- Chingos, M. M. (2013). Questioning the quality of virtual schools. *Education Next*, 13(2), 46-49.
- Chingos, M. M. y Schwerdt, G. (2014). *Virtual schooling and student learning: Evidence from the Florida Virtual School*. Cambridge, MA: Harvard Kennedy School.
- Chubbuck, S. (2010). Individual and structural orientations in socially just teaching: Conceptualization, implementation, and collaborative effort. *Journal of Teacher Education*, 61(3), 197-210.
- Cipolle, S. B. (2010). *Service Learning and Social Justice: Engaging Students in Social Change*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Clouder, C. y Rawson, M. (2003). *Waldorf Education: Rudolf Steiner's Ideas in Practice*. Edimburgo: Floris.
- Cohen, J. (2007). Deliberación y calidad democrática. *Cuaderno Gris*, 9, 133-145.
- Cole, L. W. y Foster, S. R. (2001). *From the ground up environmental racism and the rise of the environmental justice movement*. Nueva York: New York University Press.
- Coll, C. (1983). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Collins, P. H. (1991). *Fighting words: Black women and the search for justice*. Nueva York: Routledge.
- Comisión Europea. (2008). *Child Poverty and Well-being in the EU: Current Status and Way Forward*. Luxemburgo: Comisión Europea, Dirección General de Empleo, Asuntos Sociales e Igualdad de Oportunidades.

- Conklin, H. G. y Hughes, H. E. (2016). Practices of compassionate, critical, justice-oriented teacher education. *Journal of Teacher Education*, 67(1), 47-60.
- Contreras, J. (2004). Una educación diferente. *Cuadernos de Pedagogía*, 341, 12-17.
- Contreras, J., Hernández, F., Puig, J. M., Rué, J., Trilla, J. y Carbonell, J. (1996). ¿Existen hoy tendencias educativas? *Cuadernos de Pedagogía*, 253, 10-13.
- Contreras, S. (2012). La justicia en Aristóteles. Una revisión de las ideas fundamentales de *Ethica Nicomachea*. *Ágora: Estudios Clásicos em Debate*, 14, 63-80.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Nueva York: Routledge.
- Cortina, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- Cousinet, R. (1945/1967). *Un nuevo método de trabajo libre por grupos*. Buenos Aires: Losada.
- Cousins, J. B. y Whitmore, E. (1998). Framing participatory evaluation. *New Directions For Evaluation*, 80, 5-23.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: constancy and change in American classrooms, 1890-1990*. Nueva York: Teachers College Press.
- Cuesta Fernández, R. (2003). Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica en tiempos de desolación. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 17, 3-33.
- Cuevas Noa, F. J. (2003). *Anarquismo y educación. La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria*. Madrid: Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo.
- Cuevas Salvador, J. (2012). El capital social, la didáctica de la participación ciudadana y las metodologías colaborativas. En N. Alba Fernández, F. García Pérez y A. Santisteban Fernández (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales. Volumen II* (pp. 503-510). Sevilla: Díada y AUPDCS.
- Daly, H. E. (1996). *Beyond Growth: The Economics of Sustainable Development*. Boston, MA: Beacon Press.
- Dantley, M. y Tillman, L. (2006). Social justice and moral transformative leadership. En C. Marshall y M. Oliva (Eds.), *Leadership for social justice: Making revolutions in education* (pp. 16-29). Boston, MA: Pearson Education.
- David, M. y Appel, G. (2010). *Lòczy, una insólita atención personal*. Barcelona: Octaedro.

- De la Montaña Conchiña, J. L. (2012). Formación inicial del profesorado, ciudadanía participativa e historia. En N. Alba Fernández, F. García Pérez y A. Santisteban Fernández (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales. Volumen II* (pp. 355-362). Sevilla: Díada y AUPDCS.
- De la Torre Martínez, C. (2005). Justicia social, democracia y derechos humanos en América Latina. *Anuario de Derechos Humanos. Nueva Época*, 6, 673-701.
- Decroly, O. (1929). *Problemas de psicología y de pedagogía*. Madrid: Beltrán.
- Decroly, O. (1934). *La psicología aplicada a la escuela*. Madrid: Beltrán.
- Decroly, O. (1929/2007). *La función de globalización y la enseñanza y otros ensayos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Decroly, O. y Boom, G. (1937/1968). *Iniciación general al Método Decroly*. Buenos Aires: Losada.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Delval, J. (2007). Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. *Revista de Investigación en Psicología*, 10(1), 9-48.
- Delval, J. (1990). Observaciones acerca de los objetivos de la educación. *Revista de educación*, 292, 157-190.
- Demeuse, M. y Baye, A. (2008). Mesurer et comparer l'équité des systèmes éducatifs en Europe. *Education et Formations*, 78, 137-149.
- Demeuse, M., Crahay, M. y Monseur, C. (2001). Efficiency and Equity. En W. Hutmacher (Ed.), *Pursuit of equity in education: Using international indicators to compare equity policies* (pp. 65-91). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Dewey, J. (1929/1964). *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1933/1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (1916/1995). *Democracia y educación. Introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (1938/2002). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Díaz, R., Echeverría, E., Freire, J., Zaldívar, J. I., Ito, M., Lafuente, A., . . . Wesch, M. (2013). *Educación Expandida*. Sevilla: Zemos98.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R. y Martín Babarro, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el

- grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379.
- Cofundadora de MAS. (2014). *Tendencias. Madrid Active School*. Madrid: RTVE. Extraído de <http://www.rtve.es/alacarta/audios/tendencias/tendencias-madrid-active-school-30-09-14/2783762/>
- Dobson, A. (1998). *Justice and the environment conceptions of environmental sustainability and theories of distributive justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Dochy, F., Segers, M. y Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación. *Revista de Docencia Universitaria*, 2(2), 13-29.
- Dotger, B. y Theoharis, G. T. (2008). From disposition to action: Bridging moral/ethical reasoning and social justice leadership. *Values and Ethics in Educational Administration*, 6(3), 1-8.
- Dreikurs, R. y Grey, L. (1968). *The New Approach to Discipline: Logical Consequences*. Nueva York: Dutton.
- Dreikurs, R., Grunwald, B. B. y Pepper, F. C. (1982). *Maintaining sanity in the classroom: classroom management techniques*. Nueva York: Harper & Row.
- Dresner, S. (2002). *The Principles of Sustainable Development*. Londres: Earthscan Publications.
- Drucker, P. F. (1993). *Post-capitalist society*. Nueva York: Harper Business.
- Duarte, J., Gargiulo, C. y Moreno, M. (2011). *Infraestructura escolar y aprendizajes en la educación básica latinoamericana: un análisis a partir del SERCE*. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Dubet, F. y Duru-Bellat, M. (2004). Qu'est-ce qu'une école juste. *Revue française de Pédagogie*, 146, 105-114.
- Duncan-Andrade, J. M. R. y Morrell, E. (2008). *The art of critical pedagogy: possibilities for moving from theory to practice in urban schools*. Berna: Peter Lang.
- Dworkin, R. (1981). What is Equality? Part 2: Equality of Resources. *Philosophy and Public Affairs*, 10(4), 283-345.
- Dworkin, R. (1985). *A Matter of Principle*. Oxford: Clarendon Press.

- Dworkin, R. (1993). *Ética privada e igualitarismo político*. Barcelona: Paidós.
- Echeita, G. y Navarro, D. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible. Una llamada urgente a pensarlas juntas. *EDETANIA: Estudios y propuestas socio-educativas*, 46, 141-161.
- El Dragón. (2017). *Modelo Social*. Recuperado de <http://eldragon.org/>
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R., (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Engelman, R. (2013). Más allá de la sostenibilidad. En E. Assadourian y T. Prugh (Eds.), *¿Es aún posible lograr la sostenibilidad? La situación del mundo 2013* (pp. 27-50). Barcelona: Icaria.
- Escudero, J. M., González, M. T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Espósito, R. (2003). *Communitas: Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Evans, M. (2006). Educating for Citizenship: What Teachers Say and What Teachers Do. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 29(2), 410-435.
- Evans, P., Rueschemeyer, D. y Skocpol, T. (1986). *Bringing the State Back in*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Everitt, A. (1996). Developing critical evaluation. *Evaluation*, 2(2), 173-188.
- Everitt, A. y Hardiker, P. (1996). *Evaluating for good practice*. Basingstoke: Macmillan.
- Faber, D. R. y McCarthy, D. (2003). Neo-Liberalism, Globalization, and the Struggle for Ecological Democracy: Linking Sustainability and Environmental Justice. En J. Agyeman, R. D. Bullard y B. Evans (Eds.), *Just sustainabilities: Development in an unequal world* (pp. 38-63). Cambridge, MA: MIT Press.
- Falus, L. y Goldberg, M. (2010). *Recursos, instalaciones y servicios básicos en las escuelas primarias. Otra forma que asume la desigualdad educativa*. París: UNESCO-OEI- SITEAL.
- Farmer, P. (2003). *Pathologies of power. Health, human rights and the new war on the poor*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Farrell, J. P. (1997). Social equality and educational planning in developing nations. En L. J. Saha (Ed.), *International encyclopedia of the sociology of education* (pp. 473-479). Oxford: Pergamon.

- Farrell, J. P. (1999). Changing conceptions of equality of education: forty years of comparative evidence. En R. F. Arnove y C. A. Torres (Eds.), *Comparative education. the dialectic of the global and the local* (pp. 149-177). Lanham, MA: Roman & Littlefield Publishers.
- Farrington, C. y Small, M. (2008). *A new model of student assessment for the 21st century*. Washinton, DC: American Youth Policy Forum.
- Faure, S. (1920/2008). *Doce pruebas de la inexistencia de dios*. Buenos Aires: Godot.
- Faure, S. (1917/2013). *La Ruche, una experiencia pedagógica*. Madrid: LaMalatesta.
- Feito, R. y López Ruiz, A. (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia.
- Fernandes, B. M. y Stedile, J. P. (2004). *Brava Gente: la trayectoria del MST y la lucha por la tierra en Brasil*. Barcelona: Virus.
- Fernández Herrería, A. y Carmona Orantes, G. (2009). Re-hacer la educación: Los mapas del desarrollo humano. Teoría de la Educación. *Revista interuniversitaria*, 21(2), 45-78.
- Fernández, J. (1999). *El ecologismo español*. Madrid: Alianza.
- Fernández Fernández, J. A. (2007). Paulo Freire y la educación libertadora. En J. Trilla (Ed.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 313-342). Barcelona: Graó.
- Ferrer Guardia, F. (1908/2002). *La Escuela Moderna*. Barcelona: Tusquets.
- Ferrer-Sanmartí, S. (1962). *La vie et l'oeuvre de Francisco Ferrer. Un martyr au XXe siècle*. París: Librairie Fischbacher.
- Ferrière, A. (1922/1982). *La escuela activa*. Barcelona, España: Herder. Madrid: Herder.
- Filho, L. (1964). *Introducción al estudio de la Escuela Nueva*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Fischer, K. W. (2009). Mind, Brain, and Education: Building a Scientific Groundwork for Learning and Teaching. *Mind, Brain and Education*, 3(1), 3-16.
- Folke, C. (2013). Definir un espacio seguro y justo para la sociedad. En E. Assadourian y T. Prugh (Eds.), *¿Es aún posible lograr la sostenibilidad? La situación del mundo 2013* (pp. 51-62). Barcelona: Icaria.
- Foreman, C. H. (1998). *The promise and peril of environmental justice*. Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Fornaca, R. (1978). *La investigación histórica-pedagógica*. Barcelona: Oikus-Tau.

- Foschi, R. (2014). *Maria Montessori*. Barcelona: Octaedro.
- Foulcault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Foulcault, M. (1978). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foulcault, M. (1982). *La Hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foulquié, P. (1968). *Las escuelas nuevas*. Buenos Aires: Ruy Díaz.
- FRA. (2012). *Experiencias de personas LGBT como víctimas de la discriminación y los delitos motivados por prejuicios en la UE y Croacia*. Viena: Agencia de Derechos Fundamentales de la Unión Europea.
- Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas sobre la posición "postsocialista"*. Bogotá: Siglo del hombre editores.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata.
- Frattura, E. y Capper, C. A. (2007). *Leading for social justice: Transforming schools for all learners*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Freinet, C. (1944/1976). *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Laia.
- Freinet, C. (1969/1999). *Técnicas Freinet en la Escuela Moderna*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Freinet, C. (1949/2006). *La educación por el trabajo*. Madrid: Fondo de cultura.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1972). *Teoría y práctica de la liberación*. Madrid: Marsiega.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. y Faundez, A. (2010). *Por una pedagogía de la pregunta*. Valencia: Instituto Paulo Freire de España.
- Freud, S. (1905/1973). *Tres ensayos sobre la teoría sexual*. Madrid: Alianza Editorial.
- Freud, S. (1925/1976). *Presentación autobiográfica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1913/1990). *El interés por el psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Freudenberg, N. (1992). Not in our backyards: Community Action for Health and the Environment. *Natural Resources*, 4(3), 235-245.
- Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica*. Herder: Barcelona
- Friedrich, D., Jaastad, B. y Popkewitz, T. S. (2010). Democratic education: An (im)possibility that yet remains to come. *Educational Philosophy and Theory*, 42(5-6), 571-587.
- Frierson, H. T., Hood, S. y Hughes, G. (2002). *Strategies that address culturally responsive evaluation*. Arlington, VA: National Science Foundation.
- Fröbel, F. (1826/1929). *La educación del hombre*. Londres: Appleton.
- Fullan, M. (2003). Emoción y esperanza: conceptos constructivos en tiempos complejos. En A. Hargreaves (Ed.), *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador* (pp. 296-317). Buenos Aires: Amorrortu.
- Furman, G. C. (2012). Social Justice Leadership as Praxis. Developing Capacities Through Preparation Programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229.
- Gadotti, M. (2012). Justicia ambiental y educación. *América latina en movimiento*, 472, 18-21.
- Gaither, M. (2008). *Homeschool. An American history*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Gallart, M. A. (2002). *Veinte años de educación y trabajo: la investigación de la formación y la formación de una investigación*. Montevideo: Cinterfor.
- Gallo, S. (1997). *El paradigma anarquista de educación*. Piracicaba: Universidad Metodista de Piracicaba.
- Galtung, J. (1994). *Human rights in another Key*. Cambridge, MA: Polity Press.
- Galtung, J. (2003). *Teaching and learning intercultural understanding: Fine, but how?* Jyväskylä: Conference on Intercultural Education.
- García, A. (2017). *Otra educación ya es posible: Una introducción a las pedagogías alternativas*. Valencia: Litera Libros.
- García-Canclini, N. (1998). *Políticas culturales: de las identidades nacionales al espacio latinoamericano*. Buenos Aires: SELA-UNESCO.
- García de Rivera, M. (2009). Homeschooling: La responsabilidad de educar en la familia. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 20, 273-284.
- García Gómez, T. (2005). El valor de la democracia en la escuela: alternativas pedagógicas. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 46, 27-42.

- García Gómez, T. (2011). Rompiendo muros. La educación democrática: Proyecto comunal de ciudadanía. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(2), 57-69.
- García López, E. (2014). *Maternidades y paternidades respetuosas, procesos fundamentales para la educación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- García López, E. F., Poveda García, D. y Wills Fonseca, A. E. (2017a). Gozo, aprendizaje y trabajo como herramienta para cultivar seres humanos más empoderados, autónomos y libres. *Educaciones Alternativas-Educaciones Sin Escuela*, 1, 1-38.
- García López, E. F., Poveda García, D. y Wills Fonseca, A. E. (2017b). Colegio Realmente Alternativo y de Calidad Humana. *Educaciones Alternativas-Educaciones Sin Escuela*, 1, 1-23.
- García Moriyón, F. (1986). *Escritos anarquistas sobre educación: Bakunin, Kropotkin, Mella, Robin, Fauré y Pelloutier*. Madrid: Grupo Cultural Zero.
- García Olivo, P. (2009). *El educador mercenario. Para una crítica radical de las escuelas de la democracia*. Madrid: Brulot.
- García Pérez, F. F. (2016). Educar en la escuela para afrontar los problemas del mundo. En VV. AA. (Ed.), *Más allá de lo imposible. La dimensión política de los derechos humanos en el siglo XXI* (pp. 145-171). Tafalla: Txalaparta.
- García Pérez, R. y López Catalán, L. (2012). El acoso entre iguales y los derechos del niño. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 167-184.
- García-Vera, N. O. (2008). La pedagogía de proyectos en la escuela: una aproximación a sus discursos en el caso del área de Lenguaje. *Enunciación*, 13, 79-94.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1995a). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1995b). *Mentes Creativas*. Barcelona: Paidós.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Nueva York: Teachers College Press.
- Geli, A. M., Junyent, M., Medir, R. M. y Padilla, F. (2006). *L'ambientalització curricular en l'ensenyament obligatori: una proposta de definició, caracterització i estratègies*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Monografies universitàries.
- Genro, T. y De Souza, U. (2000). *El presupuesto participativo: la experiencia de Porto Alegre*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

- Giacaglia, M. A. (2004). Ch. Mouffe y E. Laclau: una lectura de los aportes de Ludwig Wittgenstein para pensar la idea de democracia radical y plural. *Tópicos: Revista de Filosofía*, 12, 125-136.
- Giacomoni, V. (2008). La evolución del concepto de pedagogía libertaria: de la teoría a la práctica. *Germina*, 5, 85-97.
- Giacomoni, V. (2017, 23 de Mayo). El contacto con la naturaleza y el exterior es lo que crea conciencia y un espíritu crítico. *Lavozdelsur*. Recuperado de <https://www.lavozdelsur.es/contacto-con-la-naturaleza-y-el-exterior-es-lo-que-crea-conciencia-y-un-espiritu-critico>
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Giddens, A. (1981). *A Contemporary Critique of Historical Materialism*. Los Ángeles, CA: University of California Press.
- Giddens, A. (1997). Vivir en una sociedad postradicional. En U. Beck, A. Giddens y S. Lash (Eds.), *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno* (pp. 75-136). Madrid: Alianza.
- Gil Pérez, D. y Vilches, A. (2005). ¿Qué desafíos tiene planteados hoy la humanidad? Educación para el desarrollo sostenible. En D. Gil-Pérez, B. Macedo, J. Martínez Torregrosa, C. Sifredo, P. Valdés y A. Vilches (Eds.), *¿Cómo promover el interés por la cultura científica? Una propuesta didáctica fundamentada para la educación científica de jóvenes de 15 a 18 años* (pp. 297-326). Santiago de Chile: OREALC-UNESCO/UNESCO.
- Giner de los Ríos, F. (1899/2008). *La persona social: estudios y fragmentos*. Granada: Colmares.
- Giner de los Ríos, F. (1905/2011). *Pedagogía universitaria. Problemas y noticias*. Sevilla: Extramuros Edición.
- Gintis, H. y Bowles, S. (1986). *Capitalism and Democracy*. Nueva York: Basic.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: a pedagogy for the opposition*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. A. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Ropure.
- Giroux, H. A. (1996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós.

- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine.
- Godall, T. (2008). *Diálogo emocional y atención profesional. Visión pikleriana del bienestar en la primera infancia*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Godwin, W. (1946). *Enquiry Concerning Political Justice and its Influence on Morale and Happiness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Gómez Orea, D. (1994). *Evaluación de Impacto Ambiental*. Madrid: Agrícola Española S.A.
- González Monteagudo, J. (2007). John Dewey y la pedagogía progresista. En J. Trilla (Ed.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 15-40). Barcelona: Graó.
- González Pecotche, C. B. (1951/2014). *Introducción al Conocimiento Logosófico*. Buenos Aires: Fundación Logosófica.
- González Pecotche, C. B. (1963/2009). *Curso de iniciación logosófica: Estudio y práctica de los conocimientos que lo informan*. Buenos Aires: Fundación Logosófica.
- González Valencia, G. (2012). La participación en la asignatura de Educación a la Ciudadanía. Una investigación sobre las representaciones sociales del profesorado. En N. Alba Fernández, F. García Pérez y A. Santisteban Fernández (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. vol.II (pp. 233-240). Sevilla: Díada y APUDCS.
- González, N., Moll, L. C. y Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- González-Pérez, J. y Criado, M. J. (2003). *Psicología de la Educación para una enseñanza práctica*. Madrid: CCS.
- González-Radio, V. (2000). *Justicia y Globalización*. Madrid: Ministerio de Administraciones Públicas.
- González Urdaneta, L. y Vilorio, H. (2007). El imperialismo cultural y los procesos de integración latinoamericanos. *Quórum Académico*, 4(2), 149-169.
- Goodman, P. (1964). *La deseducación obligatoria*. Barcelona: Fontanella.
- Goodman, P. (1970). *La comunidad de los estudiantes*. Buenos Aires: Proyección.
- Goodwin, A. L. (2012). *Assessment for equity and inclusion: embracing all our children*. Londres: Routledge.
- Gorski, P. C. (2013). *Reaching and teaching students in poverty*. Nueva York: Teachers College Press.

- Gosseries, A. (2012). La cuestión generacional y la herencia Rawlsiana. *Revista del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales Ambrosio Lucas Gioja*, 6(8), 71-90.
- Gottlieb, R. (1993). *Forcing the spring: the transformation of the American environmental movement*. Washington, DC: Island Press.
- Gould, K. A., Schnaiberg, A. y Weinberg, A. S. (1996). *Local environmental struggles: Citizen activism in the treadmill of production*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Grass, R. (1995). Environmental Education and Environmental Justice: A Three Circles Perspective. *Pathways to Outdoor Communication*, 5(1), 9-13.
- Gray, P. (2013). Play as Preparation for learning and life. *American Journal of Play*, 5(3), 271-292.
- Greenberg, D. (2003). *Por fin, libres. Educación democrática en Sudbury Valley School*. Alicante: Marién Fuentes y Javier Herrero.
- Greenberg, D. y Sadofsky, M. (1992). *Legacy of trust: Life after the Sudbury Valley School experience*. Framingham, MA: The Sudbury Valley School.
- Greene, J. C. (2006). Evaluation, democracy, and social change. En I. Shaw, J. Greene y M. Mark (Eds.), *The sage handbook of evaluation* (pp. 118-140). Nueva York: Sage.
- Gribble, D. (1998). *Real Education: Varieties of Freedom*. Bristol: Libertarian Education.
- Griffin, P., McGaw, B. y Care, E. (2012). *Assessment and teaching of 21st century skills*. Dordrecht: Springer.
- Griffiths, M. (2003). *Action for social justice in education fairly different*. Maidenhead: Open University Press.
- Gros, B. (2007). Burrhus Frederic Skinner y la tecnología en la enseñanza. En J. Trilla (Ed.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 229-248). Barcelona: Graó.
- Guimarães, R. P. (2015). Desarrollo sustentable: ¿Todavía esperando a Godot? *TERRA: Revista de Desarrollo Local*, 1, 67-98.
- Gulikers, J. T., Bastiaens, T. J. y Kirschner, P. A. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Developmet*, 52(3), 67-86.
- Gutiérrez Zuloaga, I. (2002). Modelos educativos paradigmáticos en la Historia de la Educación. *Arbor*, 681, 3-17.

- Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Gutmann, A. y Thompson, D. (2009). *Why deliberative democracy?* Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Gumperz, J. (1981). Conversational inference and classroom learning. En J. L. Green y C. Wallat (Eds.), *Ethnography and language in educational settings* (pp. 3-23). Norwood, NJ: Ablex.
- Gvirtz, S., Grinberg, S. M. y Abregú, V. (2007). *La educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la pedagogía*. Buenos Aires: Aique.
- Hackman, H. W. (2005). Five Essential Components for Social Justice Education. *Equity & Excellence in Education*, 38, 103-109.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía*. Barcelona: Paidós.
- Harber, C. y Serf, F. (2006). Teacher Education for a Democratic Society in England and South Africa. *Teaching and Teacher Education*, 22, 986-997.
- Hardoon, D., Fuentes-Nieva, R. y Ayele, S. (2016). *An economy for the 1%: How privilege and power in the economy drive extreme inequality and how this can be stopped*. Londres: Oxfam.
- Hargreaves, A. (2003). Replantear el cambio educativo: ampliar y profundizar la búsqueda del éxito. En A. Hargreaves (Ed.), *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador* (pp. 23-55). Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El Liderazgo Sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- Harnett, D. (2001). *The history of justice. Paper presented at the Social Justice Forum*. Chicago, IL: Loyola University.
- Haughton, G. (1999). Environmental Justice and the Sustainable City. *JPER: Journal of Planning Education and Research*, 18(3), 233-243.
- Haydon, G. (2007). *Values for educational leadership*. Los Ángeles, CA: Sage.
- Hayek, F. (1948). *Individualism and Economics Order*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Heckman, J. J. y LaFontaine, P. A. (2007). *The American High School Graduation Rate: Trends and Levels*. Bonn: Institute for the Study of Labor.
- Heiland, H. (1993). Friedrich Fröbel (1872-1852). *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, 13(3), 501-519.

- Heiman, M. K. (1996). Race, waste, and class: New perspectives on environmental justice. *Antipode*, 28(2), 111-121.
- Hemmings, R. (1975). *Cincuenta años de libertad: Las ideas de A.S Neill y la escuela de Summerhill*. Madrid: Alianza.
- Herbart, J. F. (1806/1935). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Madrid: La lectura.
- Herbart, J. F. (1835/1948). *Bosquejo para un curso de Pedagogía*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Hernández, F. (2002). Los proyectos de trabajo: Mapa para navegantes en mares de incertidumbre. *Cuadernos de Pedagogía*, 310, 78-82.
- Hernández, J. (2016). Los MOOC como práctica de la pedagogía libertaria: una realidad posible para el siglo XXI. *RDU: Revista Digital Universitaria*, 17(1), 1-16.
- Hernández-Castilla, R., Euán, R. e Hidalgo, N. (2013). Prácticas del liderazgo escolar implicado en la promoción de la Justicia Social: estudio de un caso en educación secundaria. *Profesorado: Revista de Currículo y Formación del profesorado*, 17(2), 264-280.
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2017). Lecciones Aprendidas del Estudio del Liderazgo Escolar Exitoso. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 499-518.
- Hernández Rojas, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Ciudad de México: Paidós.
- Herrera, M. y Low, C. (1993). *Los intelectuales académicos. Una propuesta de investigación histórica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrero Cadarso, J. (2004). Ojo de agua: educación para el respeto. *Revista de Cultura, Asociacionismo y Movimientos Sociales*, 34, 37-41.
- Hervé, D. (2010). Noción y elementos de la justicia ambiental: Directrices para su aplicación en la planificación ambiental y en la evaluación ambiental estratégica. *Revista de Derecho*, 23(1), 9-36.
- Hessel, S. (2010). *¡Indignaos!* Barcelona: Destino.
- Hidalgo, N. (2017). *Concepciones sobre una evaluación justa de los estudiantes. Una aproximación fenomenográfica*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Hidalgo, N. y Murillo, F. J. (2016). Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social. Propuesta de un Modelo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(2), 159-179.

- Hobbes, T. (1651/1996). *Leviatán*. Oxford: Oxford Classics.
- Hodgen, J. (2007). Formative assessment. Tools for transforming school mathematics towards a dialogic practice. En D. Pitta-Pantazi y G. Philippou (Eds.), *Proceedings of fifth congress of the European society for research in mathematics education* (pp. 1886-1895). Larnaca: ERME.
- Hoerner, J. A. y Robinson, N. (2008). *A Climate of Change*. Oakland, CA: Environmental Justice and Climate Change Initiative (EJCC).
- Hofrichter, R. (1994). *Toxic Struggles: The Theory and Practice of Environmental Justice*. Philadelphia, PA: New Society Publishers.
- Holt, J. (1964). *How Children Fail*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Holt, J. (1967). *How children learn*. Nueva York: Merloyd Lawrence.
- Holt, J. (1977). *El fracaso de la escuela*. Madrid: Alianza.
- Homs, O. (2008). *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Honneth, A. (2001). La democracia como cooperación reflexiva. John Dewey y la teoría de la democracia del presente. *Metapolítica*, 5(19), 11-31.
- Honneth, A. (2007). *Reificación: Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz.
- House, E. (1997). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- House, E. R. y Howe, K. R. (2000). Deliberative democratic evaluation. En K. E. Ryan y L. DeStefano (Eds.), *Evaluation as a democratic process: Promoting inclusion, dialogue, and deliberation* (pp. 3-12). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- Hume, D. (1739/1957). *A treatise of human nature*. Oxford: Clarendon Press.
- Hutcheson, F. (1725). *An Inquiry Concerning Moral Good and Evil*. Nueva York: Garland Publications.
- Igelmo Zaldívar, J. (2013). Paulo Freire y John Holt: de la educación liberadora a la libertad más allá de la educación. *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, 21, 13-35.
- Iglesias, C. (2012). Justicia como redistribución, reconocimiento y representación: Las reconciliaciones de Nancy Fraser. *Investigaciones Feministas*, 3, 251-269.

- Illich, I. (1973). *En América Latina para qué sirve la escuela*. Buenos aires: Ediciones Búsqueda.
- Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barra.
- Illich, I. y Buckman, P. (1975). *Educación sin escuelas*. Barcelona: Península.
- Imbernón, F. (2007). Célestin Freinet y la cooperación educativa. En J. Trilla (Ed.), *El legado pedagógico del siglo XX para el siglo XXI* (pp. 249-269). Barcelona: Grao.
- Irvine, J. y Armento, B. (2001). *Culturally responsive teaching: lesson planning for elementary and middle grades*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Janesick, V. J. (2006). *Authentic assessment primer*. Berna: Peter Lang.
- Janov, A. (2009). *El grito primal*. Madrid: Edhasa.
- Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Jean-Marie, G. (2008). Leadership for Social Justice: An Agenda for 21st Century Schools. *Educational Forum*, 72(4), 340-354.
- Jean-Marie, G., Normore, A. H. y Brooks, J. S. (2009). Leadership for social justice: preparing 21st century school leaders for a new social order. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1-31.
- Jolibert, B. (2001). Sigmund Freud (1856-1939). *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, 13(3), 485-499.
- Jost, J. T. y Kay, A. C. (2010). Social justice: history, theory, and research. En S. T. Fiske, D. T. Gilbert y L. Gardner (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 1122-1165). Hoboken, NJ: Wiley.
- Jouvenet, L. P. (2002). *Rousseau. Pedagogía y política*. Ciudad de México: Trillas.
- Kahn, D., Dubble, S. y Pendleton, D. R. (1999). *The Whole-School Montessori Handbook*. Cleveland, OH: NAMTA.
- Kamtekar, R. (2001). Social justice and happiness in the Republic: Plato's two principles. *History of political thought*, 22(2), 189-220.
- Kant, I. (1781/2005). *Crítica de la Razón Pura*. Madrid: Taurus.
- Keiser, D. L. (2016). Formación del profesorado y justicia social en el siglo XXI: Dos conceptos controvertidos. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(2), 37-48.
- Kilpatrick, W. H. (1914). *The Montessori system examined*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Kilpatrick, W. H. (1921). *The Project Method*. Nueva York: Columbia University.

- Kilpatrick, W. H., Breed, F. S., Horne, H. H., Adler, M. J. y Brubacher, J. M. (1967). *Filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Kincheloe, J. L. (2008). *Critical pedagogy primer*. Berna: Peter Lang.
- King, M., Schroeder, J. y Chawszczewsky, D. (2001). Authentic assessment and student performance in inclusive schools. *Research Institute on Secondary Education Reform for Youth with Disabilities Brief*, 5, 1-15.
- Klett Lasso de la Vega, P. y Martínez de Anguita, P. (2013). *La justicia con la naturaleza*. Madrid: Dykinson.
- Knight, T. y Pearl, A. (2000). Democratic education and critical pedagogy. *The Urban Review*, 32(3), 197-226.
- Knowles, J.G. y Holt-Reynolds, D. (1991). Shaping pedagogies through personal histories in preservice teacher education. *Teachers College Record*, 93(1), 87-113.
- Koehler, L. D., Langness, T. J., Pietig, S. S., Stoffel, N. L. y Wytttenbach, J. L. (2002). Socialization skills in home schooled children versus conventionally schooled children. UW-La Crosse. *Journal of Undergraduate Research*, 5, 469-474.
- Koetzsch, R. (1997). *The Parents' Guide to Alternative Education*. Boston, MA: Shambala.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kohlberg L., Power F. C. y Higgins A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Koons, C. (2010). Education on the home front: Home education in the European Union and the need for unified European policy. *Independent International & Comparative Law Review*, 20(1), 145-209.
- Kozleski, E. B. (2010). *Culturally responsive teaching matters*. Tampe, AZ: Arizona State University.
- Kress, G. (2003). *Literacies in the New Media Age*. Londres: Routledge.
- Kropotkin, P. (1890/2003). *La moral anarquista*. Buenos Aires: La Catarata.
- Kropotkin, P. (1892/2005). *La conquista del pan*. Buenos Aires: Prometeo.
- La Parra, D. y Tortosa, J. M. (2003). Violencia estructural: una ilustración del concepto. *Documentación Social*, 131, 57-72.
- Lacayo, L. y Coello, M. (1992). *Educación física, deporte y recreación al alcance de todos*. Honduras: Talleres de NICOP.
- LaLibélula. (2016a). *Opiones*. Recuperado de <http://www.lalibelula.com/>

- LaLibélula. (2016b). *Inicio*. Recuperado de <http://www.lalibelula.com/>
- Larroyo, F. (1990). *Historia general de la pedagogía*. Ciudad de México: Porrúa.
- Larrañeta, A. (2015, 5 de noviembre). Boom de la educación con pedagogías alternativas. *20 Minutos*. Recuperado de <https://www.20minutos.es/noticia/2450363/0/educacion/pedagogias-alternativas/proyectos-espana/>
- Lascarides, V. C. y Hinitz, B. F. (2013). *History of early childhood education*. Nueva York: Routledge.
- Laszlo, K. C. (2009). Una visión evolutiva de desarrollo: Creando capital humano y social a través de comunidades de aprendizaje evolutivas. *FACEF Pesquisa*, 12(2), 223-230.
- Lawn, P. (2010). Facilitating the transition to a steady-state economy: Some macroeconomic fundamentals. *Ecological Economics*, 69(5), 931-936.
- Leach, L., Neutze, G. y Zepke, N. (2011). Assessment and empowerment: some critical questions. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(4), 293-305.
- Leiva, J. (2013). Bases conceptuales de la educación intercultural. De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. *Foro de Educación*, 11(15), 169-197.
- L'Ecuyer, C. (2012). *Educación en el asombro ¿Cómo educar en un mundo frenético e hipereigente?* Barcelona: Plataforma Editorial.
- Leenders, H., Veugelers, W. y De Kat, E. (2008). Teachers' views on citizenship education in secondary education in The Netherlands. *Cambridge Journal of Education*, 38(2), 155-170.
- Lejk, M. y Wyvill, M. (2001). Peer assessment of contributions to a group project: A comparison of holistic and category-based approaches. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(1), 61-72.
- Leon, Y. M. (2014). What we know about homeschooling: a critical review of literature and studies on homeschooling. *Scholarly Journal of Education*, 3(1), 1-9.
- Lerena, C. (1983). *Reprimir y liberar*. Madrid: Akal.
- Lerena, C. (1985). *Escuela, ideología y clases sociales en la España contemporánea*. Barcelona: Ariel.
- Levine, A. G. (1982). *Love Canal: science, politics, and people*. Lexington, MA: Heath and Company.

- Lobera, J. (2008). Insostenibilidad: aproximación al conflicto socioecológico. *CTS: Revista Iberoamericana de Ciencia Tecnología y Sociedad*, 4(11), 53-80
- Lochner, L. (2004). Education, work and crime: a human capital approach. *International Economic Review*, 45(3), 811-843.
- Locke, J. (1690/2003). *Dos ensayos sobre el gobierno civil*. Ciudad de México: Porrúa.
- López, I. (2014). Justicia ambiental. *Eunomía: Revista en Cultura de la Legalidad*, 6, 261-268.
- López, I., Arriaga, A. y Pardo, M. (2018). La dimensión social del concepto de desarrollo sostenible: ¿La eterna olvidada? *Revista Española de Sociología*, 27(1), 25-41.
- López, N., Bertely Busquets, M., Bonal Sarró, X., Croso, C., González Oviedo, M., García, M.I. M. Pautassi, L., Silvério, V., De Dios Simón, J. y Tupin, F. (2011). *Escuela, identidad y discriminación*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IIPE-UNESCO
- Lorente Fontaneda, J. (2012). ¿Es la deliberación suficiente? Una reflexión sobre la democracia deliberativa como modelo alternativo de democracia para la liberación. *ROED: Revista Online de Estudiantes de Derecho*, 1, 1-15.
- Louv, R. (2005). *The last child in the Woods*. Londres: Algonquin Books.
- Louv, R. (2012). *Volver a la Naturaleza*. Barcelona: RBA Libros.
- Lutz, F. W. (1981). Ethnography. The holistic approach to understanding schooling. En J. L. Green y C. Wallat (Eds.), *Ethnography and language in educational settings* (pp. 51-63). Norwood, NJ: Ablex.
- Luzuriaga, L. (1977). *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Luzuriaga, L. (1992). *Ideas pedagógicas del siglo XX*. Buenos Aires: Losada.
- Luzuriaga, L. (2002). *La escuela nueva pública*. Buenos Aires: Losada.
- Maaluf, A. (1999). *Las identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- Machin, S., Telhaj, S. y Wilson, J. (2006). The mobility of English school children. *Fiscal Studies*, 27(3), 253-280.
- Macintyre, A. C. (1984). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Mahieu, P. y Clycq, N. (2007). School leadership and equity: the case of Antwerp. A report on good practices in three primary schools. *School Leadership & Management*, 27(1), 35-49.

- Makarenko, A. S. (s.f./1977). *La colectividad y la educación de la personalidad*. Moscú: Progreso.
- Makarenko, A. S. (1935/1977). *Poema pedagógico*. Barcelona: Planeta.
- Makarenko, A. S. (1938/1977). *Banderas en las torres*. Barcelona: Planeta.
- Makarenko, A. S. (1938/1992). *Conferencias sobre educación infantil*. Ciudad de México: Editores Mexicanos Unidos.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Malatesta, E. (1894/1988). *Anarquismo y anarquía*. Buenos Aires: Tupec Ediciones.
- Maquiavelo, N. (1531/2006). *El Príncipe. Comentado por Napoleón Bonaparte*. Madrid: Espasa Calpe.
- Marai, S. (2015). Libertad, justicia y felicidad en "Divorcio en Buda". *Ágora*, 5, 29-34.
- March, J. y Olsen, J. (1987). *Ambiguity and choice in organizations*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Marcuse, H. (2007). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Ariel.
- Márquez Medina, Á. F. (2012). Sensibilización del adolescente con los problemas medioambientales. Ciudadanía global. En N. Alba Fernández, F. García Pérez y A. Santisteban Fernández (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales. Volumen I* (pp. 141-148). Sevilla: Díada y AUPDCS.
- Marsh, R. M., Carr-Chellman, A. A. y Sockman, B. R. (2009). Why Parents Choose Cybercharter Schools. *TechTrends*, 53(4), 32-36.
- Marshall, C. y Oliva, M. (2006). *Leadership for social justice: Making revolutions in education*. Boston, MA: Pearson Education.
- Martín Luengo, J. (1993). *La Escuela de la Anarquía*. Madrid: Madre Tierra.
- Martín Luengo, J. (1999). *Paideia, escuela libre. Enseñanza autogestionaria*. Badajoz: Paideia.
- Martín Luengo, J. (2004). Padeira una escuela libertaria. *Revista de Cultura, Asociacionismo y Movimientos Sociales*, 34, 43-47.
- Martín Luengo, J. (2006). *Paideia: 25 años de educación libertaria*. Manual teórico-práctico. Mérida: Colectivo Paideia-Ediciones Villakareñas.
- Martín, E., Santiago, K., Marchesi, A. y Pérez, E. M. (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos. Informe extraordinario sobre la situación en los centros de Educación Secundaria de la CAPPV*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.

- Martínez Alier, J. y Oliveras, A. (2003). *¿Quién debe a quién? Deuda ecológica y deuda externa*. Barcelona: Icaria.
- Martínez Alier, J., Pascual, U., Vivien, F. y Zaccai, E. (2010). Sustainable de-growth: Mapping the context, criticisms and future prospects of an emergent paradigm. *Ecological Economics*, 69, 1741-1747.
- Martínez-Barrera, J. (2006). Santo Tomás de Aquino y la Teoría de la Justicia. *Derecho y Humanidades*, 12, 109-117.
- Martínez Huerta, J. (1996). *Educación ambiental en Euskadi. Situación y perspectivas*. Bilbao: Gobierno Vasco.
- Martínez Huerta, J. (2010). *¿Qué significa sostenibilidad para la escuela?*. Valsáin: Centro Nacional de Educación Ambiental
- Martínez Navarro, A., García Fraile, J. A., Rabazas Romero, T. y Ruiz Berrio, J. (1997). *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*. Madrid: Endymion.
- Martínez Rodríguez, F. M. (2013). *Educación, neoliberalismo y justicia social: Una revisión crítica del desarrollo humano desde la carta de la tierra y la economía social*. Madrid: Pirámide.
- Martínez Sánchez, A. (2001). La violencia en la escuela. Propuestas de educación para la paz y la cooperación. *Innovación educativa*, 11, 61-83.
- Martínez-Valdivia E., García-Martínez I., Higuera-Rodríguez M. L. (2018). El Liderazgo para la Mejora Escolar y la Justicia Social. Un Estudio de Caso sobre un Centro de Educación Secundaria Obligatoria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2018, 16(1), 35-51.
- Martuccelli, D. (2009). Universalismo y particularismo: mentiras culturalistas y disoluciones sociológicas. En E. Tenti (Ed.), *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas* (pp. 23-78). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Marx, K. y Engels, F. (1848/1998). *Manifiesto Comunista*. Barcelona: El Viejo Topo.
- MAS. (2016a). *Proyecto Pedagógico*. Madrid: Madrid Active School (MAS).
- MAS. (2016b). *Principios fundacionales*. Madrid: Madrid Active School (MAS).
- MAS. (2016c). *Documento de Compromiso de Participación*. Madrid: Madrid Active School (MAS).

- Mateu, J. (2011). Circunstancias, retos y posibilidades de las escuelas alternativas. *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 19(4), 17-20.
- Mattelart, A. (2006). *Diversidad cultural y mundialización*. Barcelona: Paidós.
- Maturana, H. (2003). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: J.C. Sáez Editor.
- Maturana, H. y Varela, F. (2002). *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Mayor Zaragoza, F. (2009). La problemática de la sostenibilidad en un mundo globalizado. *Revista de Educación*, Número extraordinario, 25-52.
- McDonald, M. (2007). The joint enterprise of social justice teacher education. *Teachers College Record*, 109(8), 2047-2081.
- McLaren, P. (1997). Critical pedagogy. *Teaching Education*, 9(1), 1-7.
- McLaren, P. (2003). Critical pedagogy: a look at the major concepts. *The Critical Pedagogy Reader*, 1, 1-23.
- McLaren, P. (2015). *Routledge. Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Londres: Routledge.
- McLaren, P. y Kincheloe, J. L. (2007). *Critical pedagogy: where are we now?* Berna: Peter Lang.
- Melendro Estefanía, M., Novo Villaverde, M., Murga Menoyo, M. A. y Bautista Cerro, M. J. (2009). Educación ambiental y universidad en la sociedad de la globalización. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 14(44), 137-142.
- Méndez-Núñez, Á. y Murillo, F. J. (2017). Reivindicando la labor intelectual y transformativa del profesorado en una educación para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(1), 383-399.
- Metz, M. H. (2000). Sociology and qualitative methodologies in educational research. *Harvard Educational Review*, 70(1), 60-74.
- Merino, J. V. (2008). El movimiento de escuelas centradas en la comunidad. *Cuadernos de Pensamiento*, 21, 221-264.
- Merino, J. V. (2009). La escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 33-52.
- Mertens, D. M. (1999). Inclusive evaluation: implications of transformative theory for evaluation. *American Journal of Evaluation*, 20(1), 1-14.
- Mertens, D. M. (2003). The inclusive view of evaluation: visions for the new millennium. En S. I. Donaldson y M. Scriven (Ed.), *Evaluating social*

- programs and problems: Visions for the new millennium* (pp. 91-107). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meuret, D. (1999). *La justice du système éducatif*. Bruselas: De Boeck.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Middleton, N. y O'Keefe, P. (2001). *Redefining sustainable development*. Londres: Pluto Press.
- Mill, J. S. (1843/2010). *La lógica de las ciencias morales*. Madrid: CSIC.
- Miller, A. (1985). *Por tu propio bien*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Montessori, M. (1909/2003). *El método de la Pedagogía Científica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Montessori, M. (1915/1939). *Manuel Práctico del Método*. Barcelona: Araluce.
- Moore, R. y Moore, D. (1975). *Better late than early: a new approach to your child's education*. Nueva York: Reader's Digest Press.
- Moore, R. y Moore, D. (1981). *Home grown kids: A practical handbook for teaching your children at home*. Waco, TX: Word Books.
- Moore, R. y Moore, D. (1994). *The successful homeschool family handbook: A creative and stress-free approach to homeschooling*. Camas, WA: Moore Foundation.
- Moreno-Olivos, T. (2004). Evaluación cualitativa del aprendizaje: Enfoques y tendencias. *Revista de la Educación Superior*, 33(3), 93-110.
- Moreno-Olivos, T. (2010). Lo bueno, lo malo y lo feo: Las muchas caras de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(1), 84-97.
- Morin, E. y Nicolescu, B. (1994). *Carta de la Transdisciplinariedad*. Convento de Arrábida, Portugal: Primer Congreso de la Transdisciplinariedad. Comité de Redacción: Lima de Freitas.
- Morrison, M. (2009). *Leadership and learning matters of social justice*. Nueva York: Information Age Publishing.
- Mosterín, J. y Riechmann, J. (1995). *Animales y ciudadanos. Indagación sobre el lugar de los animales en la moral y en el derecho de las sociedades industrializadas*. Madrid: Talasa.
- Muir, J. (1901/1981). *Our national parks*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Muir, J. (1917). *The cruise of the Corwin: Journal of the Arctic expedition of 1881 in search of De Long and the Jeannette*. Nueva York: Houghton Mifflin Company.

- Murillo, F. J. (2004). Equidad en educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-24.
- Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2012). Una evaluación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 11-13.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE: Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2015). Enfoques fundamentantes de la evaluación de estudiantes para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 43-61.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2010). *Investigación etnográfica*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Murillo, F. J. y Román, M. (2011). School infrastructure and resources do matter: analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 29-50.
- Murillo, F. J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández-Castilla, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la Justicia Social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 41(1), 169-186.
- Murphy, J. (2012). *Homeschooling in America: Capturing and assessing the movement*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Murueta, M. E. (2007). *Educación en cuatro tiempos*. Ciudad de México: Amapsi.
- Muset, M. (2007). Olvide Decroly: la pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales. En J. Trilla (Ed.), *El legado pedagógico del siglo XX para el siglo XXI* (pp. 95-122). Barcelona: Grao.
- Nagel, T. (1991). *Equality and partiality*. Oxford: Oxford University Press.
- Naredo, J. M. (1997). Sobre el rumbo del mundo. *Le Monde Diplomatique*, 2(20), 30-31.
- Naredo, J. M. y Valero, A. (1999). *Desarrollo económico y deterioro ecológico*. Madrid: Fundación Argentaria-Visor.
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629-636.

- National Center for a Education Statistics. (2009). *The Condition of Education (NCES 2009-081)*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Navarro, V., Torres López, J. y Garzón Espinosa, A. (2011). *Hay alternativas: propuestas para crear empleo y bienestar social en España*. Madrid: Seguitur y ATTAC España.
- Navarro-Valls, R. y Martínez-Torrón, J. (2011). *Conflictos entre conciencia y ley. Las objeciones de conciencia*. Madrid: Iustel.
- Neill, A. S. (1960/2004). *Summerhill: Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Neill, A. S. (1953/2009). *Hijos en libertad*. Barcelona: Gedisa.
- Nicol, D. J. y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- North, C. E. (2006). More than words? Delving into the substantive meaning (s) of “social justice” in education. *Review of Educational Research*, 76(4), 507-535.
- Nozick, R. (1988). *Anarquía, Estado y Utopía*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Nuin Zuñiga, J. (2003). Visitar el león dormido: una experiencia de activación. *Cuadernos de Pedagogía*, 434, 53-58.
- Nussbaum, M. C. (1992). Human functioning and social justice in defense of Aristotelian essentialism. *Political Theory*, 20(2), 202-246.
- Nussbaum, M. C. (2002). *Las Mujeres y el Desarrollo Humano: El enfoque de las capacidades*. Madrid: Herder.
- Nussbaum, M. C. (2004). Beyond the Social Contract: Capabilities and Global Justice. *Oxford Development Studies*, 32(1), 3-18.
- Nussbaum, M. C. (2007). *Las fronteras de la Justicia: Consideraciones sobre la exclusión*. Madrid: Paidós.
- Oberst, Ú. E. y Ruiz Sánchez, J. J. (2015). Manual Introductorio a la psicología adleriana. *Asociación Española de Psicología Adleriana*, 1, 1-15.
- OCDE. (2007). *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana.
- Oñate Cantero, A. y Piñuel y Zabala, I. (2007). *Estudio Cisneros X: Violencia y acoso escolar en España*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.

- Oñederra, J. A., Martínez, P., Tambo, I. y Ubieta, E. (2005). *El maltrato entre iguales, "Bullying" en Euskadi. Educación Primaria*. Vitoria: Gobierno Vasco (ISEI-IVEI).
- Orcasitas García, J. R. (2004). Retos de la escuela inclusiva en el siglo XXI. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 12(2), 14-18.
- OREALC-UNESCO. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes en América Latina y el Caribe, Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago de Chile: OREALC -UNESCO.
- Organización Internacional del Trabajo. (1919). *Constitución de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)*. Recuperado de http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=1000:62:0::NO::P62_LIST_ENTRIE_ID:2453907
- Ornelas, C. (2000). *El sistema educativo mexicano: La transición de fin de siglo*. Ciudad de México: Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora-Merchán, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 183-192.
- Ortega, R., Mora-Merchán, J. A. y Jäger, T. (2007). *Acting against school bullying and violence. The role of media, local authorities and the Internet*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Ostrom, E. (1990). *Governing the commons: the evolution of institutions for collective action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Osuna, V. (2016). La justicia social: entre la igualdad de oportunidades y la igualdad de posiciones. *RIHUMSO: Revista de Investigación de Humanidades y Ciencias Sociales*, 1(9), 93-108.
- Ovejero Bernal, A. (2005). Anarquismo español y educación. Athenea Digital. *Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 8, 145-158.
- Pagés, J. (2012). Enseñar a enseñar a participar. En N. Alba Fernández, F. García Pérez y A. Santisteban Fernández (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales. Volumen II* (pp. 199-207). Sevilla: Díada y AUPDCS.
- Parkhurst, H. (1922). *Education on the Dalton Plan*. Londres: G. Bell and Sons.
- Pastor, M. (2005). La educación a distancia en el siglo XXI. *Apertura*, 5(2), 60-75.
- Pávlov, I. P. (1927/1972). *Reflejos condicionados e inhibiciones*. Barcelona: Ediciones Península.
- Pávlov, I. P. (1934/1970). *Fisiología y psicología*. Madrid: Alianza.

- Pellow, D. N. y Brulle, R. J. (2005). *Power, justice, and the environment: A critical appraisal of the environmental justice movement*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Peña-Sandoval, C. y Montecinos, C. (2016). Formación Inicial de Docentes desde una Perspectiva de Justicia Social: Una Aproximación Teórica. *RIEJS: Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(2), 71-86.
- Pepper, D. (1984). *The Roots of Modern Environmentalism*. Londres: Croom Helm.
- Perales, C., Arias, E. y Bazdresch, M. (2014). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. Guadalajara: ITESO.
- Pérez Rueda, A. I. (2017). La retórica de la innovación educativa: ¿Cambiar todo para que nada cambie? En F. J. Murillo (Ed.), *Avances en liderazgo y mejora de la escuela* (pp. 470-473). Madrid.
- Pérez-Gómez, A. I. (2001). La escuela educativa en la sociedad neoliberal. En E. Matute y R. M. Romo-Beltrán (Eds.), *Los retos en la educación del siglo XXI* (pp. 103-120). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Pericacho Gómez, F. J. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 47-67.
- Perrenoud, P. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Comunicaciones Noreste y Dolmen.
- Pestalozzi, J. H. (1803/2004). *El libro de las madres y otros escritos*. Barcelona: PPU.
- Pestalozzi, J. H. (1819/1996). *Cartas sobre educación infantil*. Madrid: Tecnos.
- Pestalozzi, J. H. (1826/2003). *El canto del cisne*. Barcelona: Alertes.
- Petersen, P. (1929). *El plan Jena de una escuela primaria general libre*. Madrid: Revista de Pedagogía.
- Petersen, P. (1934). *Pedagogía*. Madrid: Revista de Pedagogía.
- Petrash, J. (2002). *Understanding Waldorf Education: Teaching from the Inside Out*. Bletsville, MD: Gryphon House.
- Pezzullo, P. C. y Sandler, R. (2007). Introduction: Revisiting the environmental justice challenge to environmentalism. En R. Sandler y P. C. Pezzullo (Eds.), *Environmental justice and environmental activism* (pp. 1-24). Cambridge, MA: MIT Press.
- Piaget, J. (1964/1973). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral Editores.
- Piaget, J. (1969/1980). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.

- Picower, B. (2012). *Practice what you teach: Social justice education in the classroom and the streets*. Nueva York: Routledge.
- Pikler, E. (1969/1994). *Moverse en libertad: Desarrollo de la motricidad global*. Madrid: Narcea.
- Pinchot, G. (1910). *The Fight for Conservation*. Nueva York: Doubleday.
- Pinchot, G. (1947). *Breaking New Ground*. Nueva York: Harcourt Brace.
- Pío XI. (1931/2006). *Encíclica Quadragesimo anno*. Bogotá: San Pablo.
- Pla Molins, M., Cano García, E. y Lorenzo Ramírez, N. (2007). Maria Montessori: el Método de la Pedagogía Científica. En J. Trilla (Ed.), *El legado pedagógico del siglo XX para el siglo XXI* (pp. 69-94). Barcelona: Grao.
- Platón. (380 a.C./2005). *La República*. Madrid: Alianza Editorial.
- Polk, P. (1991). *Un Enfoque Moderno al método Montessori*. Ciudad de México: Diana.
- Popham, W. J. (2011). *Transformative assessment in action: An inside look at applying the process*. Alexandria, JE: ASCD.
- Prieto-Castillo, D. (2005). *La enseñanza en la Universidad*. Mendoza: Centro Universitario.
- Prieto, F. (2011). Citando a la escuela. En E. García López (Ed.), *Un mundo por aprender* (pp. 37-64). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Proudhon, P. J. (1840/2006). *¿Que es la propiedad?* Buenos Aires: Prometeo.
- Proudhon, P. J. (1863/2011). *Escritos federativos*. Madrid: Akal.
- Puelles Benitez, M. (2006). *Problemas actuales de la política educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pujadas, J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Quintana Peña, A., Wiliam Montgomery, U., Malaver Soto, C. y Ruiz, G. (2010). Capacidad de disfrute y percepción del apoyo comunitario en adolescentes espectadores de episodios de violencia entre pares (Bullying). *Revista de Investigación en Psicología*, 13(1), 139-150.
- RAE. (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Ramírez Henández, I. E. (2016). *Voces de la Inclusión: Interpelaciones y críticas a la idea de "inclusión" escolar*. Buenos Aires: Praxis Editorial.

- Ramírez Nárdiz, A. (2014). La participación como respuesta a la crisis de la representación: El rol de la democracia participativa. *Revista de Derecho Político*, 90, 177-210.
- Rawls, J. A. (1979). *Teoría de la justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, J. A. (1993). *Political Liberalism*. Nueva York: Columbia University Press.
- Rawls, J. A. (2002). *La justicia como equidad*. Una reformulación. Barcelona: Paidós.
- Raworth, K. (2013). Definir un espacio seguro y justo para la sociedad. En E. Assadourian y T. Prugh (Eds.), *¿Es aún posible lograr la sostenibilidad? la situación del mundo 2013* (pp. 63-76). Barcelona: Icaria.
- Raywid, M. A. (1988). Alternative Schools: What makes them alternative? *Education Digest*, 54(3), 11-12.
- Raz, J. (1986). *The morality of freedom*. Oxford: Clarendon Press.
- Reich, R. B. (1993). *El trabajo de las naciones: Hacia el capitalismo del siglo XXI*. Buenos Aires: Vergara.
- Reimer, E. (1973). *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Barcelona: Barral.
- Reimer, F. (2010). School attendance as a civic duty v. home education as a human right. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3(1), 6-15.
- Resnick, L. (1999). *La educación y el aprendizaje del pensamiento*. Buenos Aires: Asique.
- Rhodes, E. L. (2003). *Environmental Justice in America: A new Paradigm*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Riechmann, J. (2000). *Un mundo vulnerable. Ensayos sobre ecología, ética y tecnociencia*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Riechmann, J. (2003). Tres principios básicos de justicia ambiental. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 21, 103-120.
- Riechmann, J. (2017, 9 de octubre). Entrevista al filósofo y ecologista Jorge Riechmann. *Canarias-semanal*. Recuperado de <http://canarias-semanal.org/not/21131/-sin-acabar-con-el-capitalismo-la-crisis-medioambiental-no-tiene-remedio-/>
- Riechmann, J., Naredo, J. M., Bermejo, R., Estevan, A., Taibo, C., Rodríguez, J. C., . . . Nieto, J. (1995). *De la economía a la ecología*. Madrid: Trotta.

- Rifkin, J. (2010). *La civilización empática: la carrera hacia una conciencia global en un mundo en crisis*. Madrid: Paidós ibérica.
- Rivas Gutiérrez, J. y Ruíz Ortega, J. (2003). Las calificaciones, ¿control, castigo o premio? *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-11.
- Rivière, A. (1984). *La psicología de Vygotsky*. Madrid: Visor.
- Rizvi, F. (1998). Some thoughts on contemporary theories of social justice. En B. Atweh, S. Kemmis y P. Weeks (Eds.), *Action research in practice: Partnerships for social justice in education* (pp. 47-56). Londres: Routledge.
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas Educativas en un Mundo Globalizado*. Madrid: Morata.
- Robin, P. (1893/1981). *Manifiesto a los partidarios de la educación integral*. Palma de Mallorca: José J. Olañeta Editor.
- Roca Martínez, B. (2008). Anarquismo y antropología: una introducción. En B. Roca Martínez (Ed.), *Relaciones e influencias mutuas entre la antropología social y el pensamiento libertario* (pp. 9-31). Madrid: Malatesta.
- Rodgers, G., Swepston, L., Lee, E. y Daele, J. V. (2009). *La Organización Internacional del Trabajo y la lucha por la justicia social, 1919-2009*. Ginebra: OIT.
- Rodríguez, M. (2014). *Dejadnos aprender. Reflexiones desde la pedagogía libertaria*. Guadalajara: Volapük Ediciones.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2009). Número especial dedicado al pensamiento de Vigotsky y su influencia en la educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9, 1-12.
- Rodríguez Zepeda, J. (2009). El principio rawlsiano de diferencia: dilemas de interpretación. *Enrahonar*, 43, 31-59.
- Rodríguez, J. L. y Escofet, A. (2007). Basil Bernstein y la Sociología de la Educación. En J. Trilla (Ed.), *El legado pedagógico del siglo XX para el siglo XXI* (pp. 297-342). Barcelona: Grao.
- Roemer, J. E. (1998a). *Equality of opportunity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Roemer, J. E. (1998b). Igualdad de oportunidades. *Isegoría*, 18, 71-87.
- Rogero, J. (2010). Movimientos de renovación pedagógica y profesionalización docente. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 141-166.
- Rogers, C. R. (1967). *Psicoterapia y relaciones humanas*. Madrid: Alfaguara.
- Rogers, C. R. (1975). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Paidós.

- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Nueva York: Oxford University Press.
- Romero, C. (2012). *Una rEVOLución en la Escuela: Despertando al dragón dormido*. Tenerife: OB STARE.
- Roth Deubel, A. N. (2014). *Neo-institucionalismo y transformación democrática del Estado*. Quito: FLACSO. Extraído de <https://www.youtube.com/watch?v=gSS4znTf0Ug>
- Rousseau, J. J. (1755/2004). *Sobre el origen de la desigualdad de los hombres*. Barcelona: RBA.
- Rousseau, J. J. (1762/1985). *Emilio*. Madrid: EDAF.
- Rousseau, J. J. (1762/1996). *El Contrato Social*. Madrid: Alba.
- Rousseau, J. J. (1782/1980). *Las Confesiones*. Madrid: EDAF.
- Rousseau, J. J. (1782/1986). *Las ensoñaciones del paseante solitario*. Madrid: Cátedra.
- Ruitenberg, C. (2009). Educating political adversaries: Chantal Mouffe and radical democratic citizenship education. *Studies in Philosophy and Education*, 28(3), 269-281.
- Ruiz, R., Riuró, M. y Tesouro, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de primaria. *Educación XXI*, 18(1), 345-368.
- Rull, V. (2010). El mito del desarrollo sostenible. *Collectanea Botanica*, 29, 103-109.
- Ryan, K. E. (2004). Serving public interests in educational accountability: alternative approaches to democratic evaluation. *American Journal of Evaluation*, 25(4), 443-460.
- Sabirón, F. (1999). *El discurso y la práctica en evaluación. Propuesta para la deconstrucción y reconstrucción de las prácticas evaluadoras*. Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza.
- Sachs, A. (1996). *Ecojusticia. La unión de los derechos humanos y el medio ambiente*. Bilbao: Cuadernos World Wacht.
- Sachs, J. (2008). *Economía para un planeta abarrotado*. Barcelona: Debate.
- Sadler, D. R. (2009). Transforming holistic assessment and grading into a vehicle for complex learning. En G. Joughin (Ed.), *Assessment, learning and judgement in higher education* (pp. 1-19). Dordrecht: Springer.
- Salisbury, C. y McGregor, G. (2005). *Principals of Inclusive Schools*. Tempe, AZ: National Institute.

- Sampedro, J. L. (2010). *Economía humanista: algo más que cifras*. Barcelona: Mondadori.
- Sánchez-Prieto, S. (2010). El espejo de la justicia: acercamiento a sus principales símbolos e imágenes. *Lex Nova*, 59, 40-41.
- Sancho, J. M. (2009). ¿Qué educación, qué escuela para el futuro próximo? *Educatio Siglo XXI*, 27(2), 13-32.
- Sandel, M. J. (1982). *El liberalismo y los límites de la justicia*. Barcelona: Gedisa.
- Sandoval Hernández, A. (2007). La equidad en la distribución de oportunidades educativas en México. Un estudio con base en los datos del EXANI-I. *REICE: Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 22-42.
- Sant Obiols, E. (2013). ¿Qué enseño cuando enseño a participar críticamente a mi alumnado? Coherencias e incoherencias entre las finalidades y las prácticas de tres docentes. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 12, 63-76.
- Santisteban Fernández, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En M. I. Vera Muñoz y D. Pérez i Pérez (Eds.), *Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas* (pp. 377-388). Alicante: AUPDCS.
- Santisteban Fernández, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En N. Alba Fernández, F. García Pérez y A. Santisteban Fernández (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales. Volumen I* (pp. 277-286). Sevilla: Díada y AUPDCS.
- Santiuste, V. y Arranz, M. L. (2009). Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación. *Revista de Educación*, 350, 463-476.
- Santos Guerra, M. A. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Investigación en la Escuela*, 20, 23-38.
- Santos Pérez, M. I. (2015). *Pedagogía libertaria y pedagogía Montessori. Confluencias y divergencias: Tan lejos, tan cerca*. Tesis doctoral. Universitat de Vic: Barcelona.
- Sanz, J. y Serrano, A. (2016). El desarrollo de capacidades en la educación. Una cuestión de justicia social. *Sinéctica*, 8(46), 1-16.
- Sardu, A. (2008). Una molesta piedra en el camino: Educación Anarquista. *THEOMAI: Estudios Críticos sobre Sociedad y Desarrollo*, 17, 191-199.
- Sarramona, J. (2002). *Desafíos a la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Sarup, M. (1978). *Marxism and Education*. Boston, MA: Routledge & Kegan Paul.

- Sastre, A. y Escorial, A. (2016). *Necesita mejorar. Por un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Madrid: Save de Children.
- Saunders, M. (2006). The 'presence' of evaluation theory and practice in educational and social development: Toward an inclusive approach. *London Review of Education*, 4, 197-215.
- Sawyer, R. K. (2006). *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Sawyer, R. K. (2008). *Optimising Learning Implications of Learning Sciences Research*. París: OECD.
- Schaub, H. y Zenke, K. G. (2001). *Diccionario Akal de pedagogía*. Madrid: Akal.
- Schlosberg, D. (2007). *Defining environmental justice: Theories, movements, and nature*. Oxford: Oxford University Press.
- Schmidt, H. (2010). ¿Se pueden alcanzar los objetivos de la Escuela de Frankfurt mediante la Teoría del Reconocimiento? *Arxius de Sociologia*, 22, 95-114.
- Schneider, F., Kallis, G. y Martinez-Alier, J. (2010). Crisis or opportunity? Economic degrowth for social equity and ecological sustainability. Introduction to this special issue. *Journal of Cleaner Production*, 18(6), 511-518.
- Schniedewind, N. y Davidson, E. (2006). *Open minds to equality: A sourcebook of learning activities to affirm diversity and promote equity*. Milwaukee, WI: Rethinking Schools.
- Schugurensky, D. y Myers, J. (2003). Learning to Teach Citizenship: A Lifelong Learning Approach. *Encounters on Education*, 4, 145-166.
- Seldin, T. y Epstein, P. (2003). *The Montessori Way: An Education for Life*. Sarasota, FL: The Montessori Foundation.
- Sen, A. (1992). *Inequality reexamined*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen a la desigualdad*. Madrid: Alianza.
- Sen, A. (2010). *La idea de justicia*. Madrid: Taurus.
- Sen, A. y Kliksberg, B. (2007). *Primero la gente: una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado*. Barcelona: Deusto.
- Sen, A. y Williams, T. (1982). *Utilitarianism and beyond*. Nueva York: Cambridge University Press.

- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. y Kleiner, A. (2000). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. Nueva York: Doubleday Currency.
- Serna, P. P. (2008). Democracia radical y ciudadanía. *Eidos: Revista de Filosofía de la Universidad del Norte*, 9, 272-280.
- Shaw, G. B., Webb, S., Clarkf, W., Oliver, S., Besant, A., Graham, W., . . . Bland, H. (1889). *Fabian essays in socialism*. Londres: Society Fabian.
- Shoho, A. R., Merchant, B. M. y Lugg, C. A. (2005). Social justice: Seeking a common language. En F. W. English (Ed.), *The sage handbook of educational leadership: Advances in theory, research, and practice* (pp. 47-67). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Skinner, B. F. (1972). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor.
- Skinner, B. F. (1975). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Fontanella.
- Skinner, B. F. (1986). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Martínez Roca.
- Sleeter, C. (2013). Teaching for social justice in multicultural classrooms. *Multicultural Education Review*, 5(2), 1-19.
- Sleeter C., Montecinos, C. y Jiménez, F. (2016). Preparing teachers for social justice in the context of education policies that deepen class segregation in schools. The case of Chile. En J. Lampert y B. Burnett (Eds.), *Teacher education for high poverty schools* (pp. 171-191). Cham: Springer.
- Sliwka, A. (2008). The contribution of alternative education. En OECD (Ed.), *Innovating to learn, learning to innovate* (pp. 93-112). París: OECD.
- Smith, A. (1759/1976). *A Theory of the Moral Sentiments*. Oxford: Clarendon Press.
- Snyder, G. (1995). *A Place in Space*. Washington, DC: Counterpoint.
- Soberanes Díez, J. M. y Trejo Osorno, L. A. (2011). Educación escolarizada vs. Educación en casa. Reflexiones sobre la sentencia homeschooling del Tribunal Constitucional español. *Cuestiones constitucionales*, 25, 353-365.
- Soëtar, M. (1994). Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827). *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, 14(1), 299-313.
- Solà, P. (2007). Francisco Ferrer Guardia: la Escuela Moderna, entre las propuestas de educación anarquista. En J. Trilla (Ed.), *El legado pedagógico del siglo XX para el siglo XXI* (pp. 313-342). Barcelona: Grao.
- Solter, A. J. (2002a). *Llantos y rabietas*. Barcelona: Ediciones Médici.
- Solter, A. J. (2002b). *Mi bebé lo entiende todo*. Barcelona: Ediciones Médici.

- Solter, A. J. (2002c). *Mi niño lo entiende todo*. Barcelona: Ediciones Médici.
- Sotés Elizalde, M., Urpí, C. y Tejada, M. (2012). Diversidad, participación y calidad educativas: Necesidades y posibilidades del Homeschooling. *Estudios sobre educación*, 22, 55-72.
- Spiegler, T. (2009). Why state sanctions fail to deter home education. An analysis of home education in Germany and its implications for Home Education Policies. *Theory and Research in Education*, 7(3), 297-309.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Nueva York, NY: Holt Rinehart & Winston.
- Spring, J. (1987). *Introducción a la educación radical*. Madrid: Akal.
- Standing, E. M. (1979). *La Revolución Montessori en la Educación*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Steiner, R. (1907/1991). *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.
- Steiner, R. (1924/2012). *Coloquios Pedagógicos y Conferencias Curriculares. Fundamentos para una ampliación del arte de educar*. Madrid: Rudolf Steiner.
- Stern, A. (2014). *Del dibujo infantil a la semiología de la expresión*. Valencia: Editors Carena.
- Stern, J. y Backhouse, A. (2011). Dialogic feedback for children and teachers: Evaluating the 'spirit of assessment'. *International Journal of Children's Spirituality*, 16(4), 331-346.
- Stern, W. (1912). *The psychological methods of intelligence testing*. Baltimore, MD: Warwick & York.
- Stern, W. (1938). *General psychology: from the personalistic standpoint*. Nueva York: Macmillan.
- Stevens, M. (2001). *Kingdom of Children*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Stevenson, H. P. (2007). A case study in leading schools for social justice: when morals and markets collide. *Journal of Educational Administration*, 45(6), 769-781.
- Stiglitz, J. C. (2009). Crisis mundial, protección social y empleo. *Revista Internacional del Trabajo*, 128(1-2), 1-16.
- Stowell, M. (2004). Equity, justice and standards: assessment decision making in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(4), 495-510.

- Straume, I. (2015). Democracy, education and the need for politics. *Studies in Philosophy and Education*, 35(1), 29-45.
- Stuardo, M. (2017). *Asesoramiento a centros educativos para la justicia social*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Sureda, J. (1988). Algunas consideraciones sobre los temas de la pedagogía ambiental: aspectos teóricos e históricos. *Bordón*, 40(1), 13-28.
- Suriano, J. (2004). *Anarquistas, cultura y política libertaria*. Buenos Aires: Manantial.
- Swaffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(4), 433-449.
- Taparelli, L. (1843/1949). *Saggio teoretico di diritto naturale, appoggiato sul fatto*. Roma: La civiltà católica.
- Taylor, C. (2003). Cross-Purposes: The Liberal-Communitarian Debate. En D. Matravers y J. E. Pike (Eds.), *Debates in contemporary political philosophy: An anthology* (pp. 195-212). Nueva York: Routledge.
- Taylor, D. E. (1993). Minority environmental activism in Britain: from Brixton to the Lake District. *Qualitative Sociology*, 16(3), 263-295.
- Theoharis, G. T. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.
- Thomas, V. G. y Stevens, F. I. (2004). *Coconstructing a contextually responsive evaluation framework*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Thoreau, H. D. (1849/1985). *A week on the Concord and Merrimack rivers*. Nueva York: Literary Classics of the United States.
- Thoreau, H. D. (1864/1972). *The Maine Woods*. Princeton, NJ: Princeton University press.
- Thorndike, E. L. (1913). *Educational Psychology*. Nueva York: Columbia University.
- Thorndike, E. L. (1931). *Human learning*. Nueva York: Century.
- Tiana, A. (1987). *Educación libertaria y revolución social: España 1936-1939*. Madrid: UNED.
- Tolstoi, L. (1875/2003). *La escuela de Yásnaia Poliana*. Palma de Mallorca: José J. Olañeta Editor.
- Tomás de Aquino. (1273/2002). *Suma Teológica*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

- Torrance, H. (1995). *Evaluating authentic assessment*. Buckingham: Open University Press.
- Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Trautmann, M. A. (2008). Maltrato entre pares o bullying. Una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1), 13-20.
- Trejo Pérez, P. (2016). *Reflexiones desde la banca*. Naucalpan de Juárez: Innovaciones Editorial Lagares.
- Trigueros, I. (1995). *Manual de Prácticas de Trabajo Social en el Campo de la Marginación*. Madrid: Siglo XXI.
- Trilla, J. (2007). Antón Semionovich Makarenko y otras pedagogías marxistas. En J. Trilla (Ed.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 123-150). Barcelona: Graó.
- Tyack, D. y Tobin, W. (1994). The grammar of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-480.
- Tyler, J. H. y Lofstrom, M. (2009). Finishing high school: alternative pathways and dropout recovery. *The Future of Children*, 19(1), 77-103.
- UE. (2010). *Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea*. Bruselas: Comisión Europea
- UNESCO. (1960). *Convención contra la Discriminación en Educación*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2005a). *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2005b). *Draft International Implementation Scheme Decade of Sustainable Environmen*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2010). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo: Llegar a los marginados*. París: UNESCO y Oxford University Press.
- UNESCO. (2017). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta*. París: UNESCO.
- Urpí, C. y Sotés Elizalde, M. Á. (2011). *Conclusiones del II Congreso Nacional y I Internacional sobre educación en familia Homeschooling. Innovación Educativa, TIC y escuela flexible*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Urpí, C. y Sotés Elizalde, M. Á. (2012). Homeschooling y escuela flexible: nuevos enfoques. *ESE: Estudios sobre Educación*, 22, 7-10.

- Valcárcel, A. (2002). *Ética para un mundo global: una apuesta por el humanismo frente al fanatismo*. Madrid: Temas de Hoy.
- Valero Estarellas, M. J. (2014). Homeschooling en Europa. En I. M. Briones Martínez (Ed.), *Educación en familia: Ampliando derechos educativos y de conciencia* (pp. 273-295). Madrid: Dykinson.
- Valle, J. M. (2012). La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 109-144.
- Vargas-Hernández, J. (2002). Cultura y globalización. *Revista Espacio Académico*, 2(17), 1-53.
- Vassiliou, A. (2014). *Comprender las políticas de la Unión Europea: Educación, formación, juventud y deporte*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Velázquez, P. y Viñao, A. (2010). Un programa de Educación Popular: El legado de Ferrer Guardia y la Editorial Publicaciones de la Escuela Moderna (1901-1936). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 16, 79-104.
- Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: UNICEF y CIPPEC.
- Vicente Giménez, T. (2002). *Justicia Ecológica y Protección del Medio Ambiente*. Barcelona: Trotta.
- Vilafranca, I. (2012). La filosofía de la educación de Rousseau: el naturalismo eudamonista. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 19, 35-53.
- Vilches, A., Gil Pérez, D., Toscano, J. C. y Macías, O. (2008). Obstáculos que pueden estar impidiendo la implicación de la ciudadanía y, en particular, de los educadores, en la construcción de un futuro sostenible. Formas de superarlos. *CTS: Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 11(4), 139-172.
- Vilches, A., Macías, O. y Gil, D. (2009). *Década de la educación para la sostenibilidad. Temas de acción clave*. Madrid: Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI.
- Vizcaíno, I. M. (2008). *Guía fácil para programar en Educación Infantil (0-6 años). Trabajar por proyectos*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Vu, T. T. y Dall'Alba, G. (2014). Authentic assessment for student learning: An ontological conceptualisation. *Educational Philosophy and Theory*, 46(7), 778-791.

- Vygotsky, L. S. (1933/2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Planeta.
- Vygotsky, L. S. (1934/2010). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Wackernagel, M. y Rees, W. E. (2001). *Nuestra huella ecológica: reduciendo el impacto humano sobre la Tierra*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Walzer, M. (2001). *Las esferas de la justicia: una defensa del pluralismo y la igualdad*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Walker, R. (1981). On the uses of fiction in educational research. En D. Smetherham (Ed.), *Practising evaluation* (pp. 65-147). Driffield: Nafferton.
- Watkins, K. (2010). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Llegar a los marginados*. París: UNESCO.
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views It. *Psychological Review*, 20, 158-177.
- Watson, J. B. (1916). The pace of the conditioned-reflex in Psychology. *Psychological Review*, 23, 89-116.
- Watson, J., Gemin, B., Ryan, J. y Wicks, M. (2009). *Keeping pace with K12 online and blended learning: An annual review of policy and practice*. Evergreen, CO: Evergreen Education Group.
- Watson, J., Murin, A., Vashaw, L., Gemin, B. y Rapp, C. (2013). *Keeping pace with K-12 online and blended learning: An annual review of policy and practice*. Evergreen, CO: Evergreen Education Group.
- Wehlburg, C. (2008). *Promoting integrated and transformative assessment: a deeper focus on student learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Weiss, E. B. (1999). *Un Mundo justo para las futuras generaciones: Derecho internacional, patrimonio común y equidad intergeneracional*. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa.
- Westbrook, R. B. (1993). John Dewey (1859-1952). *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, 23(1), 289-305.
- Westheimer, J. y Kahne J., (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
- Wieviorka, M. (1992). *El espacio del racismo*. Barcelona: Paidós.
- Wild, R. (2003). *Calidad de vida. Educación y respeto para el crecimiento interior de niños y adolescentes*. Barcelona: Herder.

- Wild, R. (2006). *Libertad y límites, amor y respeto. Lo que los niños necesitan de nosotros*. Barcelona: Herder.
- Wild, R. (2007). *Aprender a convivir con niños. Ser para educar*. Barcelona: Herder.
- Wild, R. (2009). *La vida en una escuela no-directiva. Diálogos entre jóvenes y adultos*. Barcelona: Herder.
- Wild, R. (2013). Vivir y aprender de manera coherente, en un proceso de desarrollo sostenible. *Cuadernos de Pedagogía*, 434, 48-52.
- Wild, R. y Wild, M. (1986). *Educación para ser. Una respuesta frente a la crisis*. Quito: Fundación Educativa Pestalozzi.
- William, D. (2007). *Assessment for learning: why, what and how*. Londres: Institute of Education.
- Wink, J. (2005). *Critical pedagogy: Notes from the real world*. Boston, MA: Pearson.
- Wissenburg, M. (1999). An Extension of the Rawlsian Savings Principle to Liberal Theories of Justice in General. En A. Dobson (Ed.), *Fairness and futurity: Essays on environmental sustainability and environmental* (pp. 173-198). Oxford: Oxford University Press.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- World Commission on Environment and Development. (1987). *Our common future*. Oxford: Oxford University Press.
- Xarxa d'Educació Lliure. (2017). *Principios de la educación libre*. Recuperado de <http://educaciolliure.org>
- Yon, L. (2005). La justicia de acuerdo a Santo Tomás de Aquino. *Eleuteria*, 2(3), 1-6.
- Young, I. M. (1996). Communication and the other: Beyond deliberative democracy. En S. Benhabib (Ed.), *Democracy and difference: Contesting the boundaries of the political* (pp. 120-135). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Young, I. M. (2000a). *Inclusion and democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Young, I. M. (2000b). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.
- Young, I. M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Madrid: Morata.
- Zajda, J. (2006). *Education and social justice*. Dordrecht: Springer.
- Zeichner, K. (2016). Promoviendo la justicia social y la democracia en la formación del profesorado: Preparación del profesorado 1.0, 2.0 y 3.0. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(2), 15-23.

