



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

En Profesorado de E.S.O., F.P. y
Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y
Deportivas

Especialidad de Todas las especialidades

LA REVOLUCIÓN EN LA ESCUELA: EL MODELO
EDUCATIVO DE LAS ESCUELAS LIBRES/VIVAS
DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN ARAGÓN

THE REVOLUTION IN THE SCHOOL: THE
EDUCATIONAL MODEL OF THE FREE / LIVING
SCHOOLS SINCE THE CRITICAL PEDAGOGY IN
ARAGON

Autor/es

Miguel Ángel Tobajas Carrera

Director/es

Marta Mauri Medrano

José Luis Soler Nages

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2018

TFM-B

Índice de Contenidos

1. Planteamiento del problema	5
1.1. Introducción.....	5
1.2. Justificación y delimitación de la investigación	6
1.3. Objetivos o cuestiones de investigación	7
2. Marco teórico	7
3. Metodologías o pedagogías de las escuelas libres/vivas.....	11
4. Estudio de caso o diseño metodológico	16
5. Análisis territorial de las pedagogías alternativas y escuelas libres/vivas en España	23
6. Reflexión crítica y propuestas	27
7. Limitaciones de la investigación.....	33
8. Consideraciones finales	34
9. Referencias documentales.....	39
10. Anexos.....	42

Índice de Anexos

Anexo 1: Mapa escuelas libre/vivas en la Comunidad Autónoma de Aragón	42
Anexo 2: Entrevistas Estudios de Caso.....	43
Anexo 3: Horario escolar y laboral Waslala	44
Anexo 4: Talleres y eventos Waslala	44
Anexo 5: Proyecto Waslala fotografías.....	45
Anexo 6: Cuotas mensuales de las familias, eventos especiales o con formación educativa con cursos y talleres en el Proyecto Educativo Amonico	46
Anexo 7: Taller de juego experimental Amonico	46
Anexo 8: Normas de comportamiento Amonico.....	47
Anexo 9: Desarrollo de la creatividad en el Proyecto Educativo Amonico	48
Anexo 10: Proyecto Amonico fotografías.....	48
Anexo 11: Pautas para las familias Amonico	49
Anexo 12: Taller y fotografías de Tumwaco	50
Anexo 13: Espacio de mediación Tumwaco	51

Anexo 14: Espacio de Psicomotricidad Tumwaco.....	51
Anexo 15: Tabla Estudios de Caso de Proyectos educativos en Aragón analizados	52
Anexo 16: Tipos de democracia escuelas libres/vivas	52
Anexo 17: Evolución pedagogías alternativas en España.....	53
Anexo 18: % de Proyectos Pedagógicos en España.....	54
Anexo 19: % de Escuelas libres/vivas a escala nacional.....	54
Anexo 20: % (encima) y totales (debajo) de Proyectos alternativos a nivel nacional	55
Anexo 21: Pedagogías alternativas y Producto Interior Bruto per cápita por Comunidades Autónomas en España	56
Anexo 22: totales (encima) y % (debajo) de Proyectos alternativos a nivel nacional por Comunidades Autónomas	57
Anexo 23: % (encima) y totales (debajo) de Tipo de Proyectos alternativos a nivel nacional por Comunidades Autónomas	59
Anexo 24: % (encima) y totales (debajo) de Escuelas Libres/vivas a nivel nacional por Comunidades Autónomas	61
Anexo 25: Pedagogías alternativas, Población Total, Tasa Bruta de Natalidad y Tasa Bruta de Fecundidad por Provincias en España.....	62
Anexo 26: Proyectos alternativos en Aragón.....	63
Anexo 27: Tipos de Proyectos alternativos por provincias en Aragón.....	63
Anexo 28: Porcentaje de abandono escolar temprano en España respecto a la Unión Europea	64
Anexo 29: Porcentaje de abandono escolar por Comunidades Autónomas en 2017	65
Anexo 30: Gasto público en educación 2017 en España	65
Anexo 31: Evolución de la Educación Infantil en España.....	66
Anexo 32: Formación para educadores en España 2018.....	67
Anexo 33: Tabla de propuestas educativas	68
Anexo 34: Tasa de desempleo en Europa	69
Anexo 35: Tasa bruta de población que supera la prueba de acceso a la universidad, por comunidad autónoma en España	69
Anexo 36: Ciberbullying en España	70
Anexo 37: Cronograma 2018	70

Resumen

La pedagogía alternativa es una realidad creciente en España en las últimas décadas, que debe ser analizada para conocer sus aspectos más significativos, la evolución o la distribución territorial, que proporcione una aproximación de esta alternativa educativa de la sociedad. El presente Trabajo Fin de Máster es un estudio de investigación de carácter etnográfico, correspondiente a una de las pedagogías alternativas que ha sufrido más desarrollo, la cual son las escuelas libres/vivas, analizadas a nivel provincial en la Comunidad Autónoma de Aragón a través de una perspectiva crítica con la situación educativa actual, mediante un diagnóstico de valoración de sus ventajas y limitaciones, junto con una serie de propuestas educativas para futuras investigaciones, con el objetivo de construir "puentes" entre esta educación alternativa y la educación más tradicional del sistema actual.

Palabras clave: Pedagogías alternativas, escuelas libres/vivas, aprendizaje significativo, acompañante, educador, libertad, juego libre.

Alternative pedagogy is a growing reality in Spain in the last decades, which must be analyzed in order to know its most significant aspects, evolution or territorial distribution, which provides an approximation of this education Alternative to society. The present Master's thesis is a research study of ethnographic character, corresponding to one of the alternative pedagogy that has suffered more development, which are the free/Living schools, analyzed at the provincial level in the community Autonomous of Aragon, through a critical perspective with the current educational situation, by means of a valuation diagnosis of its advantages and limitations, together with a series of educational proposals for future research, with the objective of constructing "bridges" between this Alternative education and the more traditional education of the current system.

Key Words: Alternative pedagogy, free/living schools, meaningful learning, companion, educator, freedom, free play.

*Agradecimientos

Ante todo, a mis directores del trabajo de fin de máster, Marta Mauri y José Luis Soler, por aceptar dirigirme, apoyarme, animarme y re-conducirme en el proceso de realización, además de a los proyectos educativos de Amonico, Tumwaco y Waslala por su ayuda, interés y facilidades dadas para poder llevar a cabo la investigación. Sin olvidarme del conjunto de familiares, amigos y profesores que me han ayudado y apoyado, en el conjunto del trabajo, sin los cuales no hubiera sido posible realizarlo.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación se inicia en diciembre de 2017, dentro del marco del Máster Universitario de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.), Formación Profesional (F.P.) y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas en la Facultad de Educación de Zaragoza (Aragón, España), como un estudio enmarcado dentro de todas las especialidades del máster. Con este trabajo de investigación se pretende abordar un tema en concreto de las denominadas escuelas alternativas mediante la temática de la pedagogía de las escuelas libres/vivas.

Para ello, se va a realizar un análisis de la importancia de estas escuelas libres/vivas a diferentes escalas territoriales, haciendo especial hincapié en el ámbito nacional y la Comunidad Autónoma de Aragón. Realizándose en primer lugar una contextualización de esta pedagogía de las escuelas libres/vivas, indicando sus orígenes y referentes, además de su evolución a nivel nacional. Es aquí donde se llevará a cabo un análisis de cada una de las pedagogías existentes a nivel nacional, indicando las diferencias territoriales, sus principios metodológicos, competencias y aspectos clave de cada una de ellas, debido a la importancia de cada una de estas en la base conceptual de las escuelas libres/vivas, por su utilización de aspectos de algunas de estas pedagogías mencionadas anteriormente.

Tras esto, se realizará un estudio de carácter etnográfico mediante tres estudios de caso localizados en la Comunidad Autónoma de Aragón, analizando desde una perspectiva crítica y personal, aspectos como la adaptación de esta pedagogía al currículo oficial, objetivos, ventajas y dificultades, con el objetivo de indicar la ventajas de estas pedagogías dentro de la educación actual, su compatibilidad con la escuela tradicional o reglada y el desarrollo de una serie de propuestas de actuación mediante una reflexión crítica del currículo oficial y algunas de las cuestiones analizadas en los estudios de caso.

Encontrar una única definición de escuela libre/viva es muy complicados por la variedad de pedagogías que conforman a estas escuelas por su ideología de libertad, sin embargo hay ciertos aspectos en común.

De este modo, para situar esta investigación resulta fundamental indicar que nos encontramos ante una pedagogía recibe el adjetivo de “viva” enfatizando que es un modelo basado en la innata capacidad de autodesarrollo de los seres vivos, basándose en la influencia de los Wild. La cual se centra en dar valor al juego libre como herramienta básica de aprendizaje y desarrollo de la creatividad del estudiante. Ya que no se basa en unas reglas preestablecidas o materiales estructurados, impidiendo el “podaje hexagonal” el cual mutila esa creatividad interiorizada por naturaleza (García, 2017).

Esta pedagogía se enmarca dentro de algunas de las cuestiones pedagógicas, principios metodológicos y competencias analizados en el Máster Universitario de Profesorado de E.S.O., F.P. y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportiva, es por ello que este, nos posibilita realizar un análisis sobre algunas de las cuestiones problemáticas de la educación en la actualidad, utilizando estas escuelas libres/vivas como una alternativa a

algunos de los procesos tradicionales conductistas los cuales hemos vivido durante nuestra etapa como estudiantes, basada en la memorización y el uso del libro de texto como base de la educación, sin hacer mayor uso de este que para superar exámenes, sin facilitar la aportación de estos conocimientos como un aprendizaje útil para el día a día, es decir conectada con la realidad y con aquello que vivimos mediante un aprendizaje puramente competitivo, memorístico y represivo en ciertos aspectos educativos.

Nos encontramos ante una pedagogía, la cual se basa en enseñar a pensar al estudiante, desarrollando un aprendizaje como base para superar obstáculos por medio del esfuerzo, la curiosidad y sus propios mecanismos y ritmos de aprendizaje. No centrándose tanto en “adiestrar” sino en guiar un aprendizaje propio de cada persona. De esta forma, se plantea un análisis mediante los estudios de caso de “Amonico” localizado en Andador Reina Ester en la ciudad de Zaragoza, “Waslala” localizada en la Calle de la Autonomía de Aragón, en el barrio de la Cartuja Baja en la ciudad de Zaragoza, y “Tumwaco” localizada en la Calle Sabiñanigo en la ciudad de Huesca. De este modo, en esta investigación de carácter etnográfico, se han utilizado el trabajo de campo realizado en cada una de estas pedagogías, mediante entrevistas, la interacción, observación y participación activa con los proyectos, para conocer, comprender y analizar las metodologías, principios y objetivos de cada uno de estos proyectos enmarcados dentro de las pedagogías de las escuelas libres/vivas. Tomándose como base para elaborar propuestas de actuación.

1.2. JUSTIFICACIÓN Y DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La finalidad de esta investigación consiste en conocer de un modo más detallado la realidad educativa de una de las pedagogías educativas de escuela libre/viva contempladas en el territorio de Aragón, con el objetivo de comprender sus procesos sociales, educativos y comunicativos en comparación con la educación tradicional, con la intención de contribuir mediante la información analizada, a la generación de un conocimiento útil para establecer una serie de propuestas, acciones o transformaciones en el seno del ámbito socioeducativo actual y futuro.

Dado que el término escuela alternativa puede tener varias lecturas, sentidos y significados, vamos a profundizar en tres estudios de caso, “Amonico”, “Tumwaco” y “Waslala”, tratando los conocimientos, datos e información proporcionada desde sus protagonistas y a través de nuestras opiniones y experiencias justificadas. De este modo, se pretende contribuir a la difusión de las alternativas educativas, y con ello favorecer al desarrollo de esta línea de investigación, sin intención de hacer juicios sobre que se debe hacer en el ámbito educativo, sino buscando el bien común de nuestros estudiantes más allá de pedagogías y criterios educativos.

Por lo tanto, debido al carácter y finalidad que nuestro trabajo persigue, el paradigma de referencia de la investigación será el “etnográfico”, ya que pretendemos comprender la naturaleza desde la propia visión de los protagonistas de esa realidad, mediante una serie de datos cualitativos, los cuales serán apoyados a través de cartografía realizada con datos cuantitativos, como base para el análisis territorial de estas pedagogías.

1.3. OBJETIVOS O CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN

- Conocer mediante el análisis de estudios de caso de la Comunidad Autónoma de Aragón la pedagogía de las escuelas libres/vivas.
- Analizar la capacidad de adaptación y utilidad de la educación libre/viva respecto a la educación tradicional basada en el currículo oficial.
- Analizar la evolución de las escuelas libres/vivas a nivel nacional y su impacto en la sociedad.
- Indicar las ventajas e inconvenientes de la educación libre/viva y establecer propuestas educativas para favorecer la colaboración entre ambas metodologías educativas.

2. MARCO TEÓRICO

Antes de comenzar a indicar el origen o contextualización histórica de las escuelas libres/vivas, es necesario mencionar que estas iniciativas no utilizan una única pedagogía como tal, sino que utilizan cuestiones metodológicas y características de varias pedagogías, mostrando una serie de puntos clave en los que armar los cimientos de está. Entre estos aspectos clave hay que destacar el autoaprendizaje y la libertad por parte del estudiante, sin establecer unos límites o direcciones de enseñanza, es decir, respetando los ritmos de aprendizaje de cada estudiante en función de sus intereses y motivaciones, algo muy presente en toda la obra de la autora Rebeca Wild.

De esta forma, entre las pedagogías que tienen en cuenta estas escuelas, destacan principalmente las que analizaremos en el apartado posterior, como son: Montessori, Escuela Democrática, Amara Berri, Waldorf, Escuelas Bosque, Madres de Día y Grupos de crianza, Reggio Emilia o Comunidades de Aprendizaje, entre otras, teniendo algo en común entre todas de ellas, un línea claramente constructivista desarrollada por autores como Lev Vygotsky con su enfoque sociocultural en 1920 o Jean Piaget en torno a 1930, el cual defiende la necesidad de dar al estudiante una serie de herramientas para que pueda llevar a cabo sus propios procedimientos en la resolución de un problema determinado, adquiriendo una serie de conocimientos previos básicos los cuales se irán modificando, ya que no existe una única realidad, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino algo que debemos tomar como base para generar un punto de vista propio. Este constructivismo establece la idea de que el estudiante debe ser el protagonista y no un mero receptor de información, desarrollando un aprendizaje activo en el que el que el docente o en este caso como se denomina en estas pedagogías, el acompañante, actúa como guía de aprendizaje, pero no de cualquier modo, sino a través de un aprendizaje vivencial o experimental, en el cual el estudiante por medio de la aplicación de sus conocimientos previos genera sus propias ideas y conceptos, aplicándolos en el contexto real. Con una metodología de evaluación la cual se basa en valorar únicamente aquello que es medible, sino cuestiones más emocionales. De este modo, se busca un aprendizaje significativo y no memorístico únicamente, mediante un “conflicto cognitivo” el cual se genera al buscar explicaciones sobre lo que necesita saber, a través de lo que sabe o conoce. Por lo tanto, la base estas pedagogías es un aprendizaje significativo, útil y motivador el cual difiere entre estas pedagogías en función del grado de libertad de los

estudiantes para desarrollarlo como veremos en el siguiente apartado de metodologías, ya que por ejemplo no es lo mismo la libertad que dan las escuelas libres/vivas para favorecer este aprendizaje por método del interés y la curiosidad del estudiante, sin presionar a los estudiantes en los ritmos de aprendizaje, que otras pedagogías como Waldorf o Montessori las cuales marcan más las directrices, ritmos y contenidos del aprendizaje.

Por último destacar antes de indicar los orígenes de estas pedagogías, ese enfoque sociocultural desarrollado por Lev Vygotsky en torno a 1920, promoviendo un aprendizaje autónomo y autorregulado por los estudiantes, además de su constante interacción por medio de un aprendizaje colaborativo y cooperativo, de tal modo que cada estudiante aprenda con la ayuda de otra persona (iguales o expertos) que sepa más (zona de desarrollo potencial), ya que aprender es una experiencia social según este autor, que favorece plantearse ese conocimiento básico para obtener diferentes perspectivas de la realidad, como ya se indicó anteriormente. Dicho esto hay que indicar que las escuelas libres/vivas tienen sus orígenes en la pedagogía libertaria ligada a los movimientos sociales y políticos anarquistas, los cuales las consideran esenciales para cambiar los valores de la sociedad actual, buscando una sociedad más libre, participativa, igualitaria, responsable, justa y solidaria, rompiendo las barreras jerárquicas y de obediencia marcadas por los organismos oficiales.

Esta pedagogía surge durante la Revolución Francesa en el s.XVIII como alternativa al sistema educativo conductista dado en la época, destacando al filósofo Rousseau, a través del libro “El Emilio”, también llamado “De la educación”, como el que promovió los principios pedagógicos de tratamiento individual del estudiante sin olvidar la educación social. Unas pedagogías hoy consideradas innovadoras hoy en día, por llevar a cabo educación convencional basada en prácticas todavía más antiguas (García, 2017, p.80).

De esta forma, Jean Jacques Rousseau (1712-1778), en el siglo XVIII ya hablaba del hombre-naturaleza e hizo de ésta el fin y el método de la enseñanza planteando su “Naturalismo pedagógico”. J. Rousseau ya esbozaba que se debe dejar hacer al alumno y que deben ser respetadas las etapas de su propio desarrollo. El Emilio es para Rousseau un estudio de la bondad natural del ser humano; en él presenta un modelo educativo que intenta seguir las pautas de la naturaleza, dejando claro que el niño no es un adulto pequeño, sus realidades difieren en cualidad y esencia natural, no solo en edad, (Domínguez, 2014, p.16).

Estas ideas, llegan a España entre finales del s.XIX e inicios del s.XX, dónde destacan dos ejemplos claros de estas pedagogías. En España, la Constitución de 1812 hizo que la educación pasase a manos del Estado, convirtiéndose realmente en nacional y pública. Se dicta un plan de enseñanza para todo el país y se crea la Inspección de la Enseñanza Primaria. No obstante, estos aspectos no se pudieron llevar a cabo por la reacción política al regreso del rey Fernando VII, quien restauró el absolutismo. Con la muerte de este rey en 1833, Pablo Montesino creó las primeras escuelas de párvulos en España (Luzuriaga, 1986). Otros momentos importantes para la renovación de la educación en España fueron los representados por la Revolución de 1868 y por el movimiento krausista, inspirador de la ILE. Por un lado la Institución Libre de Enseñanza (ILE) realizada por Francisco Giner de los Ríos, el cual tomó el krausismo como

referencia ideológica, junto a nuevas ideas de la época, como el positivismo, el darwinismo, el socialismo, el anarquismo o la educación inglesa, y por otro lado la creación de la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia (Otero, 2013, p.142).

De esta forma es a finales de este s.XIX, en una época de crisis económica como la actual tras el abandono de Isabel II y su exilio a Francia, en la que se produce un desarrollo en España de toda una serie de proyectos pedagógicos educativos, situando a España como uno de los países punteros en la innovación pedagógica a nivel Europeo, algo que fue destruido y arrasado por la Guerra Civil, como veremos a continuación. De este modo, hay que indicar que Francisco Giner de los Ríos, pedagogo, pensador y escritor español, fue retirado de su cátedra tras la Revolución de 1868 hasta 1881, momento en el que los liberales acceden al poder y recupera su puesto. En 1876, con un grupo de catedráticos creó la Institución Libre de Enseñanza (ILE), a la que dedicó toda su vida. Junto a este autor hay que destacar a Manuel Bartolomé Cossío, que sucederá a Giner al frente de la ILE. Esta institución era un centro educativo basado en modelos pedagógicos, modernos, laicos y progresistas que proponían una alternativa a la enseñanza oficial dominada por la iglesia por entonces en España. En este centro se buscaba una educación laica, integral, activa, la formación de personas completas, abiertas al saber, reflexivas y críticas, buscaba la coeducación, además de despertar el interés del estudiante en un sentido interdisciplinar, sin compartimentos estancos. Estos son algunos de los principios pedagógicos de esta institución que marcó un antes y un después en la educación española, que fue la semilla de lo que se desarrollaría durante la Segunda República, y lo que fue el origen de la Escuela Libre en España, ya que al igual que estas instituciones en la actualidad, la ILE se formó como alternativa al sistema educativo oficial, un sistema educativo tradicional, anticuado y memorístico, en el que poco se pensaba en los niños (Mateos, 2016, pp.5-6).

Giner defendía la idea de que el maestro no puede ser sólo un vehículo para la interacción informativa sino un ser humano que acompaña al estudiante en todo el devenir escolar. Por eso la ILE no contará en su colegio con personal encargado de las funciones subalternas, ni vigilantes, ni acompañantes especiales en las excursiones, sino que siempre serán los profesores los que orientarán al alumno allí donde se encuentre no siendo un simple transmisor de conocimientos o de hechos, sino un educador que alienta y ayuda al alumno en la resolución de sus problemas personales. Es el profesor conversador, socrático y tolerante el prototipo que él defiende, un profesional adornado por la competencia científica y en sintonía con el entorno social donde realiza su función (Molero, 1987, p.9).

De esta forma, la clase será sólo un momento específico para un tipo de comunicación pero también los pasillos, o el comedor, o el pleno campo, desempeñarán el papel de lugares "idóneos" para proseguir dicho proceso, en la cual la asistencia no era obligatoria, no había libros de texto excepto los necesarios para el seguimiento del Derecho, sin basarse en la exposición magistral sino en el diálogo e interacción para la reflexión crítica de lo aprendido, siendo útil y aplicable a la realidad, es decir realizando un aprendizaje que podríamos denominar "por descubrimiento" para fomentar la motivación interna o intrínseca del estudiante a través de la práctica y las acciones vivenciales por medio de excursiones y juegos o conversaciones realizados en el ámbito social. A su vez, lo que podríamos llamar "evaluación" del alumno, se materializaba mediante la promoción de curso o la repetición del anterior, a lo largo de tres momentos

del periodo escolar (octubre, enero, Pascua), correspondiendo tal acuerdo al colectivo de profesores y, en caso de duda, a la Junta General, tal y como afirma (Molero, 1987, p.20).

De este modo, estas escuelas forman parte de un movimiento internacional innovador que se llama "Escuela nueva" (New School Movement), que comenzó en la segunda mitad del siglo XIX. Dos de sus pioneros fueron Leo Tolstói y Jacques Rousseau. La escuela alternativa libre más conocida a nivel mundial es la "Summerhill School" en Inglaterra. Fue fundada en el año 1921 y sigue funcionando (www.summerhillschool.co.uk), tiene entre 40 y 60 alumnos con edades comprendidas entre los 5 y los 17 años (Götz, 2010, p.4).

Hay que destacar, como actualmente las colonias de vacaciones siguen llevándose a cabo, verano tras verano, por medio de las entidades continuadoras de las ideas de la ILE (la Fundación Francisco Giner de los Ríos, la Corporación de Antiguos Alumnos y Amigos de la ILE y la Escuela de Animación y Tiempo Libre "Francisco Giner de los Ríos") y su principal finalidad es ofrecer una alternativa de ocio para el verano, en la que además de ser primordial la diversión, se les proporciona a los niños y niñas una educación en valores en pleno goce de la Naturaleza (Otero, 2013, p.141).

Tras esto, aparece en el primer tercio del s.XX la Escuela Nueva con las aportaciones de dos representantes de la llamada pedagogía social en Francia: Roger Cousinet y Célestin Freinet. Cousinet (1881-1973) fue el creador de la Escuela Nueva francesa y según Narvéez (2006) destaca por la importancia del método de trabajo libre y cooperado en los grupos de trabajo, concebido para desarrollar una forma de socialización en sintonía con el libre desarrollo del niño. Planteaba que el profesor debía estar a disposición de sus alumnos para contestar a preguntas y despertar en ellos el espíritu investigativo. Cousinet en su libro *La Escuela Nueva*, introduce el término de "métodos activos" frente a los "métodos didácticos", cuya diferencia radica en que los primeros han de ser puestos en manos de los alumnos, siendo ellos los protagonistas de su uso, mientras que los didácticos son los instrumentos de los que se sirven los maestros para enseñar. Por otro lado, Célestin Freinet (1896–1966), destaca como el impulsor de un movimiento de renovación pedagógica que representa uno de los mayores intentos de transformación profunda de la escuela. La escuela de Freinet es una escuela viva, y ligada al niño con su medio social, desarrollando técnicas educativas basándose en tres principios: libertad de expresión, vida en cooperación y vida participativa, propugnando un método natural, vivo, en el que sea posible la expresión libre, a través del aprendizaje por descubrimiento, el uso de la imprenta en la escuela, la educación personalizada, la introducción de la asamblea en el aula, el uso del texto libre, el trabajo en equipo, y la pedagogía no adoctrinadora (Domínguez 2014, pp.19-20).

Dicho esto, hay que destacar como ejemplo de estas primeras escuelas libres/vivas por su importancia y sentimiento revolucionario, la Escuela Racionalista de Barcelona de Francesc Ferrer i Guardia desarrollada en 1901, impulsando principios como la racionalidad y el laicismo, la enseñanza basada en los aspectos psicológicos del estudiante, el desarrollo del pensamiento crítico, la coeducación de ambos sexos y clases sociales o el antiautoritarismo dentro de las clases, dando libertad a los estudiantes a hacer las tareas o ir a clase, además de la supresión de exámenes, calificaciones, premios o castigos, convencido de que esto incitaba a la competitividad y de este modo a la

desigualdad, además del fomento de la responsabilidad personal y grupal como forma de establecer una convivencia no violenta, dialogante y tolerante, rechazando la idea de la educación como una única fábrica laboral para mantener una estructura social mediante la educación para su sistema, algo básico en los principios que este autor defendía dentro de la corriente educativa desarrollada por la Escuela Moderna. Sin embargo, ya desde entonces estas nuevas pedagogías han recibido numerosas críticas, además de una falta de apoyo por parte de la administración por salirse de las metodologías tradicionales claramente autoritarias tal y como se refleja en el currículo oficial.

Dentro de este movimiento cabe señalar a Alexander Sutherland Neill (1883-1973), localizado dentro de la escuela libertaria, pedagogo y psiquiatra, fundó Summerhill en 1927 en Leiston, cerca de Londres, destaca la libertad como la principal característica educativa relacionada con la no intervención en el desarrollo del niño, sin ejercer presión sobre él (Domínguez, 2014, p.21).

Esta educación alternativa llevada a cabo durante la Segunda República (1931-1939), fue clave en el sistema educativo del Estado, con metodologías activas, igualdad de clases y género, además de para la libertad de cátedra y de aprendizaje por parte del estudiante. Sin embargo, cuanto mayor desarrollo se estaba dando por medio de misiones pedagógicas por parte del gobierno republicano, el golpe de Estado en 1936 por parte del ejército desembocó en una Guerra Civil, lo cual supuso la disolución de esta dorada de la educación, al ser identificada como una de las culpables de la disolución de España, volviendo con este suceso la educación laica, los métodos tradicionales, memorísticos y los castigos, premios e imposiciones propias de la España previa a la ILE. Otero, Navarro y Basanta (2013).

Nos encontramos por lo tanto ante un cese de los maestros republicanos propios de esta época, los cuales son sustituidos por “maestros” que no comulgan con las ideas y principios de la ILE, principalmente curas y alféreces del ejército con escasa preparación. Es en torno a 1970 cuando vuelven a aparecer rebrotes de estas enseñanzas activas y libres, favorecidas por la muerte de Franco (1975), adoptándose en ciertos centros educativos como una alternativa al sistema tradicional establecido por la dictadura del Estado, centros como el Trabenco o la Escuela Waldorf, convirtiéndose este suceso en la base para las pedagogías denominadas alternativas que encontramos en la actualidad, contrarias al sistema educativo tradicional e imperante actual (Mateos, 2016, p.7).

3. METODOLOGÍAS O PEDAGOGÍAS DE LAS ESCUELAS LIBRES/VIVAS

Como hemos observado la pedagogía de las escuelas libres/vivas engloba centros escolares autogestionados basados en los principios de autoaprendizaje, libertad, guía de aprendizaje, motivación e interés, respetando el ritmo de aprendizaje del estudiante en un ambiente en el cual se favorece la creatividad, curiosidad, el talento individual y desarrollo crítico y social como en las pedagogías de Freinet y Montessori. Sin embargo, todos estos principios no son únicos de estas escuelas, sino que se toman como base de otras pedagogías libertarias, las cuales serán desarrolladas a continuación, mostrando sus características, metodologías y recursos o principios básicos de autores clave como Jean Piaget o Lev Vygotsky ya mencionados, los cuales son considerados clave para educar en y para la libertad, destacando la igualdad, solidaridad, justicia, respeto, autocrítica,

antirepresión, antiautoridad y la no violencia como aspectos clave para llegar a esta, de tal modo que se lleve a cabo una autogestión basada en la convivencia de un modo horizontal sin jerarquías basada en la empatía con el estudiante, la autorreflexión y la conciliación, sin necesidad de premios, castigos y exámenes, sino utilizando el dialogo, la mediación, la libertad, experiencia y el compromiso para desarrollar su propio conocimiento, sin vínculos religiosos, sino basándose en el espíritu crítico y el sentido de comunidad de igual modo que las escuelas Freinet. En estas escuelas únicamente interviene el acompañante o educador en caso de que sea necesario, dándole libertad al estudiante para escoger las actividades a realizar en gran parte de su tiempo o periodo escolar en la escuela, generalmente desarrolladas mediante el juego libre y la creatividad sin competitividad, en la que se elige qué, cómo y cuándo aprender por parte del estudiante, siempre mediante un sentido de compromiso y responsabilidad.

Pero no solo se basan estas escuelas en la autogestión de los propios estudiantes tomando las decisiones colectivamente entre el estudiante, el educador y las familias o acompañantes en proyectos, horarios, medidas o reuniones de un modo democrático mediante asambleas de igual modo que en la pedagogía de Freinet o en menor medida en las escuelas Montessori, Jenaplan o Waldorf en los niveles más altos como la secundaria, sino que además se autogestionan económicamente sin dependencia del estado o instituciones, algo que da lugar a elevados costes que no todas las familias pueden afrontar, dando lugar a uno de los problemas clave de estas escuelas, junto a los miedos de integración en el sistema educativo actual en el que nos encontramos, basado más en el adiestramiento en el sistema, que en favorecer una aprendizaje útil y de calidad en el día a día, lo cual se tratara posteriormente mediante los estudio de los casos analizados.

Destacar además, que en gran parte de estas escuelas libres/vivas las familias no solo pagan cuotas mensuales para el funcionamiento y desarrollo de la escuela como tal por la falta de financiación pública o privada, sino que en la mayor parte de los casos se integran en el día a día de la escuela, realizando tareas de acompañantes al igual que en la pedagogía Montessori y Freinet, que van desde la aportación de conocimientos sobre un tema específico hasta funciones de organización, gestión o mantenimiento de la escuela, siempre sin ánimo de lucro, ya que tienen carácter de asociación. Dicho esto, algunas de las pedagogías alternativas en las que se basan las escuelas libre/vivas compartiendo principios, metodologías y objetivos son:

Montessori: Esta pedagogía alternativa fue creada por la médica y pedagoga italiana María Montessori, con la principal característica de que cuenta con una metodología por y para el estudiante, a través del conocimiento de sus fases evolutivas o de desarrollo humano, adaptando los materiales, actividades, contenidos o métodos a este, en un ambiente adecuado con juegos y juguetes adaptados a sus necesidades, algo que no se da en las escuelas libres/vivas dónde los estudiantes son quienes eligen los ritmos de aprendizaje. Además, defiende la idea de dar libertad al estudiante siempre y cuando no perjudique a otros estudiantes, es decir una libertad con unos límites de autodisciplina, basándose en utilizar esa libertad para un fin útil, algo que difiere con esa libertad total que se proporciona en las escuelas libres/vivas centrándose más en el sentido de responsabilidad de cada estudiante asumiendo sus actos. Por otro lado, hay que destacar que en estas escuelas los niños independientemente de su edad conviven juntos en una misma aula, como una comunidad de aprendizaje reduciendo la competitividad entre edades, de igual forma que en las escuelas libres, aunque con ciertos ambientes o salas de

aprendizaje para realizar las actividades, como veremos en los estudios de caso analizados. De este modo, en esta pedagogía el docente actúa como guía de aprendizaje, acompañante o ayudante, actuando únicamente cuando sea necesario, sin intervenir en el trabajo o aprendizaje del estudiante, de tal modo que sea autónomo. En este método, es el estudiante el que elige qué, cómo, cuándo y cómo aprender, algo que sirve de referencia a las escuelas libres/vivas tal y como hemos indicado anteriormente, realizando un aprendizaje tanto individual como colaborativo, algo desarrollado de igual forma en las escuelas libres/vivas. Sin embargo, establece que la clase ideal se compondría de unos 45 estudiantes, algo que difiere con la pedagogía de las escuelas libre/vivas, las cuales no suelen indicar una cantidad de estudiantes en concreto por aula, a pesar de aportar por ratios bajos de estudiantes. Además, no existen calificaciones ni exámenes, pero si se llevan a cabo unos registros de observación y reuniones con las familias, algo que se realiza también en estas escuelas libre/vivas. Destacar, que en estos centros a diferencia de estas escuelas libres/vivas, la imagen humana es marcada por el cristianismo, generalmente se caracterizan por la necesidad de disponer de una importante formación del docente en los procesos de desarrollo de esta pedagogía, y apuestan por la educación plurilingüe. Además, esta pedagogía ha aportado gran cantidad y calidad de recursos didácticos, materiales, diseños de clases (Doín, 2013).

Reggio Emilia: Esta pedagogía alternativa fue creada por el maestro y pedagogo Loris Malaguzzi, el cual defendía la idea de escuela amable y cómoda tanto para los estudiantes como para las familias como punto clave de estas pedagogías. Tiene como referente a Jean Piaget, destacando como aspectos relevantes la creatividad del estudiante, aunque sin tener en cuenta ideas de otras experiencias pedagógicas. De este modo, las principales características de esta escuela son el rechazo a los currículos oficiales con sus correspondientes objetivos y programaciones, basándose más en los intereses de los estudiantes, tal y como ocurre en las escuelas libres/vivas. Destaca la necesidad de que haya implicación y participación de las familias y no solo de los educadores algo que toma como base la escuela libre/viva aunque sin obligaciones, es decir, dando libertad a las familias para intervenir. Por otro lado, señala la necesidad de que en estas escuelas exista la figura externa a los educadores, un “atelierista” el cual se encarga de que las escuelas no caigan en la rutina. Además, en estas pedagogías el estudiante no es el centro de esta, sino todo el sistema de participantes de la escuela en sí, desde el educador y el estudiante hasta las familias y el entorno, algo que no ocurre en todas las escuelas libres/vivas, aunque sí en algunas de las analizadas en los estudios de caso de este trabajo. Respecto a los estudiantes trabajan de manera colaborativa y cooperativa aunque por grupos no muy diversos de edad, algo que también ocurre en ciertas de las escuelas libres/vivas analizadas, de igual forma que el ambiente de trabajo el cual es elaborado en gran medida por los integrantes del proyecto educativo, con espacios abiertos y naturales. Además, de igual forma que la pedagogía Montessori se caracterizan por la necesidad de disponer de una importante formación del docente, con cursos de hasta tres años, y se trabaja con un número mínimo de dos docentes por aula y unos 15 a 20 alumnos, con una evaluación basada en la documentación y registro de conocimientos por medio de la observación, tal y como ocurre en las escuelas libres/vivas. De esta forma, esta pedagogía se basa en el constructivismo social implementando los modelos de Piaget y Vigotsky, con un aprendizaje activo, trabajo en equipo, aprendizaje por descubrimiento mediante el juego, la experiencia y la expresión artística, cuyo eje es la construcción del conocimiento significativo, no la libertad del individuo, o la transmisión de la cultura (Doín, 2013).

Waldorf: creada por el filósofo, educador, artista, autor teatral, pensador social, literario, oculista y fundador de la antroposofía Rudolf Steiner, se basa en la creación de seres humanos libres. Entre las características de esta pedagogía está la de la autogestión económica, y dirección jerárquica horizontal, sin calificaciones a los estudiantes y fomentando el trabajo cooperativo y manual, algo que también llevan a cabo las escuelas libres/vivas. En estas escuelas se trabaja principalmente es aspecto artístico del estudiantes sin descuidar el intelectual, sin establecer unos ritmos de aprendizaje ni utilizar el libro de texto como base del aprendizaje, de igual modo que las escuelas libres/vías, aunque en este caso la pedagogía Waldorf sí trabaja por asignaturas semanales. Además, del mismo modo que las escuelas libres/vivas estas pedagogías se basan en el aprendizaje experimental mediante el juego libre, pero se diferencia entre infantil “jardín de infancia” y primaria y bachillerato hasta los 18 años, haciendo referencia a la teoría de desarrollo humano, llevando a cabo estas actividades mediante tiempos acotados en algunas ocasiones, algo que ocurre en ciertas escuelas libres pero siempre por compromiso del estudiante. Por otro lado, en estas pedagogías destacan la importancia del contacto con la naturaleza, respetándola y gestionándola mediante huertos propios, algo que también ocurre en ciertas escuelas libres/vivas de las analizadas. Además, de igual forma que las pedagogías anteriores se caracterizan por la necesidad de disponer de una importante formación permanente del docente e integración de la familia en el día a día, con un número de alumnos por aula de entre 18 en infantil hasta 25 en primaria, algo que no ocurre en las escuelas libres/vivas. De este modo se trata de una pedagogía que no favorece tanto el trabajo libre, debido a los planes individuales semanales, con currículos muy orientados a la cultura humanística y a la sensibilidad al arte, sobre todo en las clases de idiomas, sin posibilidad de a partir de primaria la libertad escoger las actividades a realizar por parte del estudiante (Doñín, 2013).

Escuelas bosque: Esta pedagogía fue creada por Rachel y Margaret McMillan, basada en la idea de desarrollar una educación al aire libre y en contacto con la naturaleza “el aula es la propia naturaleza”, como base para el desarrollo inmunológico del niño, dónde este tiene libertad para investigar, jugar, experimentar y desarrollar un aprendizaje autónomo en función de sus interés y curiosidad, acompañados por un guía de aprendizaje, sin la necesidad de establecer un currículo oficial, sino trabajando las materias de un modo vivencial, ya que se trata de un aprendizaje autogestionado, algo que también ocurre en el aspecto económico, siendo escuelas privadas sin ánimo de lucro, de igual modo que en la escuelas libres/vivas normalmente con parques o huertas como veremos en los estudios de caso analizados. Sin embargo, a diferencia de estas escuelas libres/vivas, esta pedagogía sí tiene un límite de edad de entre 3 y 6 años.

Amara-Berri: Es modelo educativo alternativo desarrollado por Loli Anault se basa principalmente en que no existen asignaturas como en el currículo oficial, de tal modo que se favorece un desarrollo del estudiante mediante el juego para obtener un serie de competencias, sin basarse en el libro de texto, con el objetivo de desarrollo la autonomía en el aprendizaje, (ellos mismos juzgan de una manera constructiva su aprendizaje) y la creatividad y socialización simulando aspectos cotidianos del día a día (por medio del sistema globalizado y abierto y el proceso vital), sin hacer distinción de edades o ritmos y niveles de aprendizaje y fomentando el trabajo en grupo, algo que toma como base la escuela libre/viva. Sustituyen las materias o asignaturas curriculares por “actividades cotidianas” que ellos mismos realizan y gestionan (biblioteca, radio, televisión...) dándoles un valor y una utilidad, de un modo interdisciplinar sin generar compartimentos

estancos, mediante actividades que simulan medios de comunicación, exposiciones, espectáculos, actividades culturales o deportivas entre otras, trabajando por ciclos y departamentos tomando como fuente de información principal la “Mediateca”, un centro de información y documentación en el que se pone a disposición del alumno todo tipo de material impreso y audiovisual (Solano, 2016).

Educación democrática: Esta pedagogía tiene su origen en el novelista ruso Tolstoi, como pionero en la apertura de una escuela de este tipo en su Rusia natal a finales del siglo XIX, tal y como indica (Sánchez, 2017). Aunque su referente es la escuela de Summerhill en Suffolk (Inglaterra), fundada por Alexander Neill en 1921 (García, 2017), se basa en la realización de asambleas por parte de los estudiantes e integrantes de las escuelas en las que se deciden los límites, normas, actividades y todo tipo de cuestiones, mediante el voto, es decir de un modo democrático sin jerarquías, mediante la realización de un aprendizaje basado en la no memorización, sino en el interés y la curiosidad a través del juego sin un currículo preestablecido sino voluntario y responsable, sin calificaciones, ni distinción de edades, respetando los ritmos de aprendizaje de un modo colaborativo sin competitividad, en el que los propios estudiantes más mayores actúan como tutores, actuando como guía de aprendizaje, favoreciendo la creatividad, la equidad e igualdad de oportunidades y buscando la implicación de las familias en el proyecto, el cual está en contacto con la naturaleza, cuestiones dadas en las escuelas libres/vivas, que se diferencian de estas en la existencia de castigos, con una figura que actúa como mediador y una asamblea democrática.

Comunidad-aprendizaje: Esta pedagogía se basa en la realizar una aprendizaje activo y colaborativo en colaboración con los estudiantes, el docente y el resto de adultos que la conforman (familias, vecinos, asociaciones...), algo que toman como base las escuelas libres/vivas. Sin embargo, esta pedagogía sí tiene un currículo oficial el cual debe seguir, aunque de un modo más flexible, sin el uso de libros de texto, sino con proyectos teniendo en cuenta la motivación del estudiante, respetando los ritmos de aprendizaje, aunque llevando a cabo evaluaciones mediante pruebas o exámenes, por lo tanto teniendo en cuenta las calificaciones (García, 2017).

Por otro lado, existen otro tipo de pedagogías o proyectos de los que las escuelas libres toman ciertas características, aunque en menor medida. Entre estos proyectos educativos hay que destacar: el **Homeschooling** (Consiste en llevar a cabo un aprendizaje autónomo en familia, sin necesidad de ir a una escuela como tal, de diferentes formas que van desde una educación libre hasta una educación más curricular con horarios, asignaturas, fichas..., o intermedia entre ambas, considerando como aspectos base, la eliminación de los libros de texto y exámenes, desarrollo de la responsabilidad y aprendizaje autónomo por medio de una aprendizaje más vivencial mediante actividades extraescolares favoreciendo el contacto con la naturaleza y el entorno, por medio de la curiosidad y el interés del niño, con el fin de desarrollar sus cualidades), el **Lycee Français** (Esta pedagogía no tiene en cuenta las calificaciones sino que se trabaja por competencias en Primaria, destaca por el trabajo por proyectos, sin basar el aprendizaje en la memorización sino en el aprendizaje significativo y experimental, a pesar de que si existen los deberes) la **Madre de Día** (Lo llevan a cabo personas cualificadas (pedagogas, maestras o psicólogas), no canguros, que se encargan de un máximo de 4 niños (no están masificadas) con edades entre 0 y 3 años, en su propio domicilio en función de las necesidades de los niños, aunque en ocasiones concretas puedan trasladarse al hogar de

las familias, respetando los ritmos de aprendizaje del niño a través del juego (García, 2017). Se lleva a cabo como una alternativa a las guarderías o escuelas infantiles), **los Grupos de Crianza** (Se trata de una pedagogía que surge también como las Madres del día como una iniciativa a las guarderías convencionales, basándose en cuidar en grupo de los más pequeños (menores de 6 años) de un modo respetuoso, fomentando la autonomía del niño, sin premios o castigos y siendo un espacio autogestionado, el cual puede ser muy diverso yendo desde un hogar hasta las calles de un barrio. En algunos casos constituyen un adentramiento en la pedagogía de las escuelas libres donde luego se continúan estas pedagogías (García, 2017)) y la pedagogía **Freinet** en Francia (Es una pedagogía la cual se centra en el desarrollo moral crítico y el sentido de comunidad, teniendo en cuenta las tres fases de desarrollo humano, orientando su didáctica a la actividad propia del niño, como acompañante o ayudante, aunque trabajando con calificaciones o notas. Se basa en la pedagogía para la transformación social, con sugerencias de aprendizaje libre, no mandatorio, negación de las relaciones de poder autoritarias y de opresión, con algunas propuestas institucionales estructuralmente muy similares a la escuela libre/viva, pero con una constante reflexión política y social, invitando a los estudiantes a la observación y cuestionamiento de sus condiciones históricas de clase, así como centralizando la propuesta en los principios de la igualdad y la ayuda mutua. Convirtiéndose en escuelas donde los alumnos escogen las clases, pero también sus trabajos dentro de la comunidad, haciéndose cargo del espacio, su gestión y mantenimiento, tal y como afirma Doín (2013)) entre otros aspectos.

4. ESTUDIO DE CASO O DISEÑO METODOLÓGICO

En este apartado se muestran los tres estudios de caso de la educación libre en Aragón, utilizados para hacer frente a los objetivos inicialmente planteados. Para ello lo primero que vamos a hacer es contextualizar cada uno de los estudios de caso elaborados por medio de las entrevistas a los proyectos (Anexo 2: Entrevistas Estudios de Caso), indicando el porqué de la elección de estos, su localización, contextualización metodológica utilizada en la investigación y aspectos relevantes de cada uno de estos proyectos. Para posteriormente realizar una breve explicación de los aspectos comunes los tres estudios de caso, enmarcándolos dentro de las metodologías en las que se fundamentan estas escuelas libres/vivas anteriormente analizadas en el apartado “5. Metodologías o pedagogías de las escuelas libres/vivas”.

De este modo, en primer lugar hay que decir que cuando empecé a realizar este trabajo de investigación sobre las escuelas libres/vivas, no conocía la distribución de estas escuelas en el territorio nacional, es por esto que me planteé realizar una cartografía de estas escuelas a escala provincial dentro de la Comunidad Autónoma de Aragón por ser la zona más cercana de estudio y poder conocer estos proyectos desde un punto de vista vivencial con el fin de realizar ese análisis etnográfico planteado en un primer momento.

Dicho esto, tras analizar qué proyectos existían acerca de estas pedagogías en la Comunidad Autónoma de Aragón, decidí ponerme en contacto con estos proyectos con el fin de analizar observar el funcionamiento de cada una de estas escuelas. Sin embargo, no contaba con que en estas escuelas como bien indican en algunos de sus principios fundamentales, es fundamental dejar desarrollar el aprendizaje a los niños de un modo autónomo y libre, sin intervenir en el proceso. Es aquí donde encontré ciertas limitaciones, las cuales serán indicadas en un apartado posterior a este, dando lugar a una

limitación de estudio a tres casos. Además, hay que indicar que para desarrollar esta cartografía territorial se ha tomado como fuente básica del proceso la página web de Ludus (<http://ludus.org.es/es#>), un directorio de pedagogías alternativas el cual realiza una clasificación a nivel nacional de los proyectos existentes en función de su pedagogía, además de actividades llevadas a cabo en estas escuelas (talleres, ludotecas, actividades extraescolares...), espacios o lugares para la formación de pedagogías, asociaciones, redes de investigación, blog y una bolsa de empleo, entre otras cuestiones. De esta forma, podemos observar como en Aragón a nivel provincial se aprecian 9 proyectos de escuela libre/viva, de los cuales el mayor porcentaje se localiza en la provincia de Zaragoza con un 67% del total de Escuelas libres/vivas en Aragón, seguido de la provincia de Huesca con un 22% del total y la provincia de Teruel con un 11% del total (Anexo 1: Mapa escuelas libre/vivas en la Comunidad Autónoma de Aragón). Esta distribución puede deberse a cuestiones de desarrollo económico, industrial y número de habitantes en cada una de las provincias, ya que en aquellas zonas más desarrolladas económicamente y con mayor número de población es más factible que se dé un incremento de la demanda por estas pedagogías alternativas y por lo tanto una mayor oferta de proyectos. De este modo, teniendo en cuenta las limitaciones de acceso a estos proyectos a nivel territorial y las dificultades de acceso vivencial a estas pedagogías, se seleccionaron los estudios de caso que más facilidades me dieron y de los cuales pude obtener más información y datos, los cuales pueden tomarse como base en estudios futuros ampliados con un análisis más detallado de todos los proyectos existentes en Aragón.

De esta forma los proyectos de escuela libre/viva a analizar han sido: “Amonico” localizado en Andador Reina Esther en la ciudad de Zaragoza, “Waslala” localizada en la Calle de la Autonomía de Aragón, en el barrio de la Cartuja Baja en la ciudad de Zaragoza, y “Tumwaco” localizada en la Calle Sabiñanigo en la ciudad de Huesca. Dicho esto hay que indicar que en estos proyectos hemos podido observar toda una serie de aspectos comunes, que podríamos denominar como principios fundamentales de estas pedagogías, pero con cierta diversidad en ciertas metodologías debido a esa riqueza pedagógica de la que se nutren estas escuelas, ya que cada proyecto cuenta con unos componentes propios que lo hacen especial y diferente de los demás, algunos de los principios con los que estos proyectos se sienten identificados son el respeto, la libertad, el autoaprendizaje, la autonomía (ya indicada en la pedagogía de Amara-Berri), los límites democráticos, no juicio, ausencia de premios, castigos, calificaciones y exámenes, el acompañamiento emocional, el aprendizaje activo por curiosidad y experimental por medio del juego para darle utilidad, los registros de observación, el contacto con la naturaleza, la educación laica, la existencia e implicación de familias en el proyecto ya sea como educadores o acompañantes, la inexistencia de un currículo oficial y un aprendizaje por materias, los espacios poco masificados, aspectos emocionales, cognitivos, sociales y psicomotrices, una perspectiva sistémica y respeto de los ritmos de aprendizaje fundamentalmente.

WASLALA (Barrio de la Cartuja Baja, Zaragoza): Este proyecto surge como una inquietud por parte de algunas, mujeres, madres y familias por la pedagogía de las escuelas libres/vivas, que tiene su origen en Montañana, un barrio rural situado al norte de Zaragoza, con un total de seis personas, con el objetivo de cambiar el panorama educativo actual y de crianza. Tras esto, este proyecto establece cuales van a ser los aspectos claves a desarrollar, como son la necesidad de contar con un equipo educativo, el cual lleva a cabo el proyecto y la implicación de las familias demandantes en el proyecto como acompañantes, de tal modo que las cuestiones metodológicas y de gestión las lleva a cabo el equipo educativo y las familias llevan a cabo el trabajo más relacionado

con el niño, de esta forma surge el proyecto educativo Waslala fundado por tres de las seis personas fundadoras del proyecto anterior, que componen hoy en día el equipo educativo, el cual dispone de un horario laboral y escolar (Anexo 3: Horario escolar y laboral Waslala), pero el cual varía como tal ya que se dedica las 24 horas a la familia (dificultad entre distinguir que es trabajo y que es vida personal). Este proyecto se lleva a cabo hasta la educación infantil de 0 a 6 años, con dos grupos, uno de 1 a 3 años y otro de 4 a 6 años, de una manera autogestionada (cuotas mensuales de las familias, eventos especiales como la Fiesta de la Primavera o con formación educativa con cursos y talleres Anexo 4: Talleres y eventos Waslala) como asociación privada sin ánimo de lucro (aunque cuenta con ciertas subvenciones). Respecto a las metodologías se busca llevar a cabo un aprendizaje mutuo entre familias, educadores y niños, mediante un aprendizaje emocional, responsable, respetuoso con el material y las personas, respetando los ritmos de aprendizaje (no se obliga a leer o escribir, sino que surge de un modo interno), autónomo respecto a la gestión de conflictos (a excepción de que hay un abuso de poder de un familiar con un niño), de una forma sana y neutral mediante el diálogo (únicamente se actúa como guía transmisor, poniendo palabras a los sentimientos y emociones de los niños), trabajando además de un modo sistémico, es decir estableciendo una relación familia-niño en el conflicto, analizando más allá del propio problema personal y contextualizándolo en un aspecto más familiar. En cuanto a las pedagogías en las que se nutre este proyecto, hay que destacar Montessori (aunque no adaptando los materiales como tal, sino proporcionándolos y fomentando su uso de una forma adecuada), o ese aprendizaje basado en el juego experimental, colaborativo y reflexivo (juego libre) de Reggio Emilia o Waldorf para un aprendizaje más cognitivo, además del uso de módulos de psicomotricidad (sala de psicomotricidad) inspirados en las teorías de Emmi Pikler, para fomentar la psicomotricidad relacional (juego simbólico) y la noción espacial. Este juego en ciertos momentos se lleva a cabo por actividades por rincones sobre diferentes competencias (lógico matemática, lingüística...), en los cuales los estudiantes son los protagonistas, tienen libertad para elegir si quieren jugar o no, es decir en esta escuela no existe una programación o evaluación curricular como tal, sino una evaluación continua y cíclica (Comisiones de Trabajo cada dos meses reuniendo a las familias y tutorías individuales con las familias, 2 o 3 normalmente al curso), a través de un aprendizaje significativo y una evaluación por observación, que ayuda a proponer juegos o actividades en función de sus intereses. Respecto a los problemas educativos que puedan surgir se resuelven mediante el contacto con profesionales en el ámbito de estudio (Atención temprana, Aspectos de psicomotricidad, Aspectos emocionales...) siempre consensuado con las familias (Anexo 5: Proyecto Waslala fotografías). Además se da flexibilidad en el horario escolar (9:00 - 14:00) dando una hora de entrada o de salida como margen.

AMONICO (C/Andador Reina Esther, Zaragoza): Este proyecto nace en 2012, por medio de la iniciativa de tres familias de Zaragoza, desarrollándose mediante un jardín rodante (servicio de cuidado infantil para grupos reducidos de niños con edades entre los 18 meses y los 5 años, dándoles una atención más personalizada, individual y familiar) en sus propias casas. En este proyecto no existe un equipo educativo que lleve lo lleve a cabo, sino que son las familias las que forman el proyecto y estas contratan a los acompañantes (en la actualidad cuenta con un total de 13 familias), de esta forma está compuesto por un grupo de familias y tres acompañantes/educadoras, destinada a la educación de niños con edades comprendidas desde los 2 años hasta la primaria en algunos casos, de una manera autogestionada (Anexo 6: Cuotas mensuales de las familias, eventos especiales o con formación educativa con cursos y talleres Amonico) como asociación privada sin ánimo de lucro (aunque cuenta con ciertas subvenciones), de tal

modo que si no puedes aportar la cuota mensual puedes ayudar en la escuela de otro modo para paliar ese déficit económico, o al contrario si quieres ayudar menos puedes pagar más, adaptándose a las necesidades de las familias. Entre las pedagogías que forman este proyecto hay que destacar Montessori (aunque no adaptando los materiales como tal, sino proporcionándolos y fomentando su uso de una forma adecuada), o ese aprendizaje basado en el juego experimental, colaborativo y reflexivo (Anexo 7: Taller juego experimental Amonico) de Reggio Emilia o Waldorf para un aprendizaje más cognitivo, además del uso de módulos de psicomotricidad (sala de psicomotricidad) inspirados en las teorías de Emmi Pikler, para fomentar la psicomotricidad relacional (juego simbólico) y la noción espacial, de igual forma que el proyecto anteriormente mencionado de Waslala. De esta forma, se trata de un aprendizaje basado en la curiosidad del estudiante, mediante el juego libre (en algunas ocasiones se plantean actividades de un modo más externo) respetando sus ritmos y necesidades, con un aprendizaje mutuo entre la comunidad de aprendizaje formada por las familias, niños y educadoras, en el cual el estudiante es el protagonista (guía de aprendizaje). Además, nos encontramos con un proyecto en el cual no existen las calificaciones, exámenes, castigos o premios, sino que se basa en la observación, con una evaluación continua mediante tutorías trimestrales y extraordinarias por parte de padres o acompañantes (se indica el seguimiento y evolución tanto emocional como cognitiva) y Comisiones de Trabajo con las familias. Por otro lado, no existe jerarquía horizontal, sino que mediante asambleas (ya lo indicaba Neill en la pedagogía de la Educación Democrática y Célestin Freinet, un ejemplo de estos límites llevados a cabo por los niños, son los turnos en la comida o el elegir un tema por medio del sorteo, entre otros) gestionadas por todos los componentes de la comunidad se establecen los límites y normas (las normas de comportamiento las llevan a cabo los educadores, acompañantes y familias Anexo 8: Normas de comportamiento Amonico), algo que se diferencia con el proyecto de Waslala en el cual la decisiones la toma el equipo educativo a nivel general a excepción del grupo de mayores de 5 o 6 años que establecen límites propios, aunque de igual modo se dispone de un mediador el cual actúa en función de la edad para ayudar a comprender y responsabilizarse del problema. Por último, en este juego libre los estudiantes tienen libertad para elegir si quieren jugar o no, es decir en esta escuela no existe una programación o evaluación curricular como tal, pero con sentido de responsabilidad, es decir, si haces la actividad permaneces un límite de 15 minutos por respeto a los compañeros, esto se aplica a los mayores de 5 años para evitar el efecto en masa que se puede producir en el momento en el que una persona abandona la actividad, dándoles autonomía de tal modo que ellos mismos sean quienes gestionen sus aprendizaje y resuelvan los problemas por medio de la autocorrección propia y entre iguales (ya indicada en la pedagogía de Amara-Berri), a no ser que demanden ayuda al educador o acompañante. Este aprendizaje se basa en un aprendizaje significativo, un acompañamiento y aprendizaje respetuoso, y una evaluación por observación, fomentando la creatividad mediante actividades como la danza (Anexo 9: Desarrollo de la creatividad en el Proyecto Educativo Amonico), estas mismas actividades se usan como favorecedoras de un entorno y unos materiales que faciliten aquellas cuestiones más esenciales, pero nunca obligando a ello (Anexo 10: Proyecto Amonico fotografías). Hay que destacar que además, muchas de estas familias que colaboran con el proyecto provienen de la educación reglada (4 personas relacionadas con la educación secundaria de las 13 familias) y que el proyecto dispone de un horario laboral (entrada a las 9:15 y salida a las 15:30) y escolar (entrada a las 10:15 y salida a las 15:30), aunque es flexible, pueden entrar o salir antes las familias y estudiantes y tienen libertad para decidir si quieren ir a la escuela o no, tal y como indicaba ya Giner de los Ríos en la ILE, eso sí

deben de seguir una serie de pautas indicadas previamente por el proyecto para las familias (Anexo 11: Pautas para las familias Amonico).

TUMWACO (C/Sabiñanigo, Huesca): Este proyecto surge como una comunidad de aprendizaje formada por madres familias y personas que buscan desarrollar una nueva educación fuera de la línea tradicional, sin masificar con un ratio de 7 a 8 estudiantes (4 niñas de primaria), el cual podría incrementarse hasta 14 en los próximos años. Tiene su origen hace dos años, por lo que cuenta con dos cursos escolares oficiales, sin contar en este proyecto con un equipo educativo que lleve lo lleve a cabo, sino que son las familias las que forman el proyecto y estas contratan a los acompañantes, destinada a la educación de niños con edades comprendidas desde los 2 años hasta los 12 años en algunos casos, de una manera autogestionada como asociación privada sin ánimo de lucro (aunque cuenta con ciertas subvenciones), en la que son las propias familias las que aportan talleres (Anexo 12: Taller y fotografías Tumwaco) por necesidad e inquietud del estudiante y ayudan a la gestión y organización del espacio dando libertad en la implicación. Este proyecto tiene como aspecto clave del desarrollo educativo el aprendizaje común de un modo significativo y útil respetando los ritmos de aprendizaje y teniendo en cuenta sus necesidades emocionales, relacionales y cognitivas de un modo natural, sin juicios, imposiciones, castigos, (el espacio dispone de un espacio para tratar los conflictos mediante el sentido de responsabilidad y empatía, además de un emociómetro el cual han elaborado los estudiantes para poder expresar sus sentimientos y emociones Anexo 13: Espacio de mediación Tumwaco) o premios, en un espacio en contacto con la naturaleza (espacio exterior natural), desarrollando un aprendizaje interdisciplinar por curiosidad e interés mediante el juego libre y el desarrollo de forma innata sin forzarlo, de tal modo que los niños sean los propios dueños de su vida, es decir tomen sus propias decisiones de un modo responsable, respetuoso y crítico de un modo democrático, eligiendo ellos mismo sus límites y normas de forma cooperativa y consensuada. De esta forma, el educador y acompañante ejerce como un guía de aprendizaje con un rol participativo, adaptándose a las demandas del estudiante y facilitándole los recursos que sean necesarios, realizándose evaluaciones de un modo global sin calificaciones ni exámenes o pruebas, sino con un expediente propio de cada estudiante y con asambleas pedagógicas con las familias (una vez al mes), tutorías individuales con ellas cuando sea necesario (tres obligatorias, una al comienzo, otra a mitad y otra a final de curso) y un documento informativo entregado a las familias a final de curso. Ya en el interior del espacio se observa una distribución por aulas en las que se trabajan diferentes aspectos como la psicomotricidad en el espacio exterior, la sala de materiales en la que se van cambiando los materiales en función de las necesidades del estudiante, un aula de carpintería para favorecer el aprendizaje autónomo, vivencial y experimental, o un aula de arte y música para desarrollar la creatividad, entre otras, algo que también ocurre en los proyectos de Amonico y Waslala. Además se trabaja por proyectos de tal modo que tienen una distribución horaria la cual se elige mediante un “Buenos días” en el cual se plantea que se va a hacer cada día, además de cualquier inquietud o problema que se quiera tratar, de igual modo que en el proyecto de Amonico. Entre las pedagogías que forman este proyecto hay que destacar Montessori (aunque no adaptando los materiales como tal, sino proporcionándolos y fomentando su uso de una forma adecuada), o ese aprendizaje basado en el juego experimental, colaborativo y reflexivo de Reggio Emilia o Waldorf para un aprendizaje más cognitivo, además del uso de módulos de psicomotricidad (sala de psicomotricidad localizada en el exterior del espacio Anexo 14: Espacio de Psicomotricidad Tumwaco) inspirados en las teorías de Emmi Pikler, para fomentar la psicomotricidad relacional (juego simbólico) y la noción

espacial, como se ha indicado en los proyectos posteriores. Además, nos encontramos con un proyecto en el cual no existen las calificaciones, exámenes, sino que se basa en expedientes medidos a través de la observación, con una evaluación continua mediante tutorías individuales con las familias y asambleas pedagógicas una vez al mes con las familias. Por otro lado, no existe jerarquía horizontal, sino que mediante asambleas (ya lo indicaba Neill en la pedagogía de la Educación Democrática y Célestin Freinet) gestionadas por todos los componentes de la comunidad se establecen los límites y normas de igual modo que en el proyecto de Amonico, algo que se diferencia con el proyecto de Waslala, aunque de igual modo se dispone de un mediador el cual actúa en función de la edad para ayudar a comprender y responsabilizarse del problema, mediante el ya mencionado “emocímetro”. Por último, en este juego libre los estudiantes tienen libertad para elegir si quieren jugar o no, es decir en esta escuela igual que en los demás proyectos analizado no existe una programación o evaluación curricular como tal, pero con sentido de responsabilidad y autonomía, de tal modo que ellos mismos sean quienes gestionen sus aprendizaje y resuelvan los problemas por medio de la autocorrección propia y entre iguales (ya indicada en la pedagogía de Amara-Berri), a no ser que demanden ayuda al educador o acompañante. Destacar además, que dispone de un horario laboral y escolar de 9:00 a 14:00 (para no interrumpir el proceso de concentración de los estudiantes), aunque es flexible a las familias, siendo elegido por consenso, y un trabajo en el almuerzo sobre este tema de los alimentos saludables y "menos recomendables" para traer a la escuela, trabajando indirectamente la salud a través de la alimentación que en el espacio se da. Para ello las acompañantes han hecho propuestas de almuerzos y en las asambleas se habla de estos temas como uno más a aprender en Tumwaco.

De esta forma, una vez analizados los tres estudios de caso, se puede observar cómo se cumplen todos los principios clave de las escuelas libres/vivas indicados anteriormente a la investigación, aunque con algunas diferencias entre proyectos, en mi opinión no del todo sustanciales (Anexo 15: Tabla Estudios de Caso de los Proyectos educativos en Aragón analizados). De este modo a modo de resumen podemos decir que estos proyectos de escuela libre/viva cuentan con los siguientes aspectos comunes, y pedagogías básicas en las que se fundamentan, anteriormente analizadas, siendo las siguientes:

- Existe la figura del acompañante realizada por familias, de tal modo que aportan conocimientos y ayudan a gestión de la escuela, actuando principalmente como guías de aprendizaje trabajando por talleres, proyectos o actividades. Además de la figura del “Atelierista” que aunque no haga el papel de acompañante genera estas actividades y proyectos de un modo externo a la escuela.
- Todas son asociaciones sin ánimo de lucro, que se autogestionan económicamente por diferentes medios, aunque en su mayor parte proviene de talleres de aprendizaje, cursos, ayudas/subvenciones, mercadillos o productos propios, entre otros.
- Estas escuelas son creadas por familias o educadores que cuentan con experiencia previa en esta serie de pedagogías, además de una formación, la cual se considera básica para poder ejercer como educador en estos proyectos educativos.

- Son proyectos con una educación laica, en los que no existen las asignaturas o materias, realizando un **aprendizaje interdisciplinar, sin un currículo marcado por el estado u oficial, sin exámenes, calificaciones y libros de texto como centro del aprendizaje** (se trabaja con Registros de observación y escucha activa (nivel emocional, físico, cognitivo y social), Comisiones de trabajo o Asambleas Pedagógicas que se reúnen con las familias cada cierto tiempo y tutorías individualizadas), llevándose a cabo para un **ratio pequeño de estudiantes**, es decir sin masificación en las aulas, por **pequeños grupos de edad en espacios diferentes**, aunque sin ser limitantes (se posibilitan actividades entre grupos), con **horarios escolares flexibles** dando libertad a las familias para elegir si quieren llevar a sus hijos a la escuela (no existen las faltas de asistencia ni un Reglamento de Régimen Interno como tal), **cuotas de inscripción** y con una **alimentación saludable** (productos ecológicos, sostenibles o de proximidad).
- Algunos de los principios básicos en los que se fundamentan son el **respeto** (tanto en el acompañamiento educativo por parte de los educadores como principio a desarrollar en el estudiante), la **confianza** (favoreciendo un aprendizaje autónomo, de tal modo que el propio estudiante gestione sus límites, emociones, concomitamiento y conflictos o resolución de problemas), la **libertad** para un fin útil (en todos los proyectos se da libertad en el **juego libre** de tal modo que pueden elegir que aprender por curiosidad e interés), la **responsabilidad y compromiso** (aquellas normas y límites elegidas por ellos y por la comunidad educativa de un modo democrático, en algunos casos mediante asambleas, deben de respetarse, de tal modo que el estudiantes se hace responsable de sus acciones, fomentando que este desarrolle un pensamiento crítico con su comportamiento), la **visión sistémica** (se desarrolla la resolución de problemas mediante el contacto con las familias y el estudiante), las **normas de comportamiento en el espacio y el entorno** (todas las escuelas a pesar de la libertad cuentan con unas normas de carácter general que se eligen dentro de la comunidad de aprendizaje entre las familias y los educadores), los **educadores son de género femenino, no se establecen juicios, premios o castigos** (se favorece una motivación intrínseca), no existe la jerarquía es un **modelo democrático base u horizontal** (no existen líderes), se educa en la **no violencia utilizando la mediación, provención y la autorreflexión crítica** como modelo, se tiene en cuenta el **aspecto emocional y cognitivo del estudiante** y no solo el memorístico (un ejemplo son las asambleas denominadas como “buenos días” en los que los estudiantes indican como se sienten y que quieren, como lo quieren y cuando quieren llevar a cabo el aprendizaje), se desarrolla el **aprendizaje basado en el juego y por proyectos o actividades** (siempre por medio del interés e inquietud del estudiante, como una metodología básica para favorecer una aprendizaje útil y de calidad, por medio de la experimentación y la vivencia y contacto con lo que uno aprende), se favorece un **aprendizaje activo y por motivación intrínseca, curiosidad e interés** (el estudiante es el centro del aprendizaje, llevando se a cabo una aprendizaje mutuo y no una clase magistral), un **aprendizaje cooperativo y colaborativo aunque también individualizado** en función de lo que se demande (favorecer aprender a gestionar los conflictos y desarrollar la interdependencia positiva), de tal modo que **aprenden todos juntos** (se ayudan unos a otros) **sin competitividad**, favoreciendo unos **materiales y condiciones adecuadas para desarrollar la creatividad** (arte, danza, música...), por medio de un **aprendizaje significativo** (se favorece por medio de la utilidad de lo aprendido, llevando a cabo actividades, problemas y proyectos que les lleven a realizar ese conflicto cognitivo

entre lo aprendido y lo que van a aprender), **respetando los ritmos de aprendizaje** (cada estudiante aprende de una manera diferente, no existen cursos), trabajando con el **estudiante como centro del aprendizaje**, respetando la **igualdad de oportunidades y la equidad** adaptándose a las necesidades que pueden surgir, además de desarrollar la **psicomotricidad relacional** (con el objetivo de conocerse a uno mismo y a su cuerpo).

- Además, todos los proyectos llevan a cabo un tipo de **organización democrática base** según la clasificación realizada por Franz Eberhart y Benno Kapelari en 2010 en su libro *Guía de Escuelas Alternativas Libres “Handbuch Freie Alternativschulen”* (Anexo 16: Tipos de democracia escuelas libres/vivas), de tal modo que las decisiones se toman entre todos, en consenso, teniendo como ventaja el hecho de que tanto familias como educadores, acompañantes y estudiantes intercambian ideas de un modo democrático. Aunque requiere una mayor inversión de tiempo, energía y esfuerzo, además de buenos moderadores en estas asambleas (Götz, 2010). Destacando por las pedagogías más influyentes en estas escuelas libres/vivas, la pedagogía **Montessori** (aunque no adaptando los materiales como tal, sino proporcionándolos y fomentando su uso de una forma adecuada, más relacionada con las ideas de Lev Vygotsky o Jean Piaget, según la cual se tiene en cuenta además los aspectos emocionales y no solo los medibles, además del desarrollo del juego libre), **Waldorf** y **Reggio Emilia** (aprendizaje activo basado en el juego experimental, colaborativo y reflexivo, de igual modo que en la **escuela activa de Rebeca Wild**), **Amara Berri** (con el respeto, la libertad, el autoaprendizaje, la autogestión de conflictos y la autonomía), **Emmi Pikler** (módulos de psicomotricidad para fomentar la psicomotricidad relacional “juego simbólico” y la noción espacial), **Educación Democrática** tomando como ejemplo la **escuela de Summerhill** fundada por **Alexander Neill** y **Célestin Freinet** (se gestionan los límites en comunidad, desarrollando un aprendizaje activo, mutuo y cooperativo), la **Escuela bosque** (contacto con la naturaleza), **Jean Jacques Rousseau** (“naturalismo pedagógico” respetando los ritmos de aprendizaje) y la **Institución Libre de Enseñanza de Giner de los Ríos** (flexibilidad en el horario escolar “aunque depende del proyecto” y toma de decisiones tanto de las familias como de los estudiantes, además de abandonar la memorización como centro del aprendizaje).

5. ANÁLISIS TERRITORIAL DE LAS PEDAGOGÍAS ALTERNATIVAS Y ESCUELAS LIBRES/VIVAS EN ESPAÑA

En este apartado se va a llevar a cabo un análisis territorial a diferentes escalas (Comunidades Autónomas y Provincias de Aragón) en España, de las pedagogías alternativas existentes en el territorio español, para mostrar la evolución de estas y su impacto en la sociedad en función de esta distribución. Para llevar a cabo este análisis se ha tomado como base la clasificación utilizada por LUDUS¹, un directorio de educación alternativa en España, el cual muestra todos aquellos proyectos formados por madres, padres, hijos, hijas, y todas aquellas personas que buscan una alternativa a la educación tradicional, teniendo como objetivo que el estudiante sea quien tome las decisiones de su vida.

Hay que destacar, que se ha escogido esta fuente de información por ser el que más información contiene a nivel nacional sobre estas pedagogías alternativas, además de las diferentes actividades llevadas a cabo en estas escuelas (talleres, ludotecas, actividades

¹ La categoría otras/varias incluye proyectos como: madre de día, casa canguro, escuela bilingüe español-francés, acompañamiento y desarrollo familiar, escuela finlandesa, asociaciones de crianza, Colegios Públicos de Infantil y Primaria (CEIP), centros concertados, y públicos, grupos de juego libre o escuela rural, entre otros...

extraescolares...), espacios o lugares para la formación de pedagogías, asociaciones, redes de investigación, y empleos relacionados con esta temática. De este modo, se ha realizado en este apartado una representación visual de esa distribución territorial en la actualidad de las escuelas libres/vivas, además de un análisis de su evolución con fin de observar la importancia de estas pedagogías en el territorio español.

Antes de llevar a cabo este análisis actual, hay que indicar que es en este siglo XXI actual, en el cual se ha dado un enorme crecimiento de estas pedagogías alternativas, principalmente en el periodo comprendido entre 2013 hasta la actualidad, pasando de tener en torno a 30 proyectos alternativos, como indica su creadora Almudena García, a los 826 proyectos que existen en la actualidad según nos indican los datos de Ludus (se puede contrastar también con la página web REEVO Anexo 17: Evolución pedagogías alternativas en España). Esto puede deberse a la crisis del sistema educativo que se está viviendo en los últimos años, dando lugar a un incremento en la demanda de estos proyectos fuera de la educación tradicional que compone el sistema actual, buscando unos proyectos que centren más la atención en el estudiante, de un modo individualizado, desarrollando no solo el aspecto mental o memorístico sino también el emocional, rompiendo con esa línea conductista actual, de memorización para pasar exámenes sin mayor fundamento ni utilidad, basándose en el currículo oficial.

De esta forma, en la actualidad se aprecian un total de 826 proyectos pedagógicos alternativos (Junio de 2018), los cuales se van actualizando constantemente, de tal modo que el mayor número de proyectos lo componen aquellos localizados entre la etapa educativa de 2 a 6 años con un 70% (578 proyectos educativos) del total de proyectos alternativos a nivel nacional, quedando con un 18,2% (150 proyectos educativos) los proyectos que disponen de educación entre los 2 y 12 años, es decir incluyendo la etapa de educación primaria, con un 10,2% (84 proyectos educativos) los proyectos comprendidos entre los 2 y 16 años, incluyendo la educación primaria y secundaria, y por último con un 3% (25 proyectos educativos) únicamente del total correspondiente a aquellos proyectos que llevan a cabo una educación completa desde la etapa infantil hasta el Bachillerato (Anexo 18: % de Proyectos Pedagógicos en España). Por lo tanto, se puede decir, que estos proyectos de educación alternativa se llevan a cabo principalmente para las etapas educativas de infantil (entre los 2 y 6 años), debido a que durante este periodo no está estipulado por ley el ingreso obligatorio de un niño en la educación reglada. Esto se puede observar de igual modo en los proyectos de educación libre/viva donde la etapa educativa comprendida entre los 2 y 6 años representa el 66,9% del total de escuelas libres nacionales, o en aquellos proyectos que trabajan la etapa de la secundaria con un 8,1% del total respecto al 10,2% del total de pedagogías alternativas (Anexo 19: % de Escuelas libres/vivas a escala nacional).

Respecto a los tipos de proyectos alternativos a nivel nacional, hay que indicar que las escuelas libres/vivas representan el mayor número de proyectos educativos alternativos con un total de 198 de proyectos pedagógicos, suponiendo una gran diferencia respecto a los demás (Montessori con 74 respecto al total, Waldorf con 55, Comunidad de Aprendizaje 54, Amara Berri con 19 o Escuela Bosque con 14, entre otros). Esto indica la gran importancia de estas escuelas en el territorio español, representando el 35,8% de los proyectos pedagógicos a nivel nacional (Anexo 20: % y totales de Proyectos alternativos a nivel nacional).

Ya a escala autónoma podemos apreciar cómo la mayor parte de estas pedagogías alternativas, se localizan en las zonas más desarrolladas desde el punto de vista económico y con las de mayor número de habitantes o cantidad de población (Anexo 21: Pedagogías alternativas y Producto Interior Bruto per cápita por Comunidades Autónomas en España), como es el caso de la Comunidad Autónoma de Cataluña con un Producto Interior Bruto de 30.000 euros por habitante y la Comunidad de Madrid con 33.000, ambas representando un 23,7% del total de pedagogías a escala nacional, representando por lo tanto más de un 15% de pedagogías respecto al total nacional, seguido de Andalucía con 18.470 euros por habitante y un 15% y, es decir, un porcentaje de entre el 8 y el 15%, y Comunidad Valenciana 7,8 %, País Vasco 4,3 % e Islas Canarias 4,1 % con un porcentaje entre el 3 y el 8% del total nacional, ya que serán las zonas que más proyectos demanden, teniendo en cuenta además, que en la mayor parte de estas escuelas no está “homologado” el proceso educativo, es decir, son consideradas educación no reglada ya que actúan dentro de los vacíos legales de la normativa del Estado Español, lo cual les supone tener que actuar como proyectos autogestionados, adquiriendo un carácter “privado”, aunque sin ánimo de lucro, que supone que para poder acceder a un proyecto de este tipo se deba pagar una cuota económica, que suele ser mensual, dependiendo en gran medida de la clase socioeconómica de la familia, ya que supone un gran esfuerzo económico y en ciertos casos de involucración en la gestión, organización y funcionamiento del proyecto, como es el caso de las escuelas libres/vivas, resultando fundamental por lo tanto el desarrollo económico de la zona en la que se encuentran estos proyectos pedagógicos. Además, son estas Comunidades Autónomas (CCAA) las que representan una mayor variedad de etapas educativas incluyendo no solo la educación infantil, sino también la primaria, secundaria y Bachillerato (Madrid con 9 proyectos destinados al Bachillerato, 14 a la Secundaria y 24 a la Primaria, Cataluña con 7, 26 y 20 respectivamente y Comunidad Valenciana y Andalucía con una gran diferencia respecto a estas CCAA).

En cuanto a los tipos de pedagogías alternativas se observa un predominio de las escuelas libres/vivas, a excepción del País Vasco dónde predomina la pedagogía de Amara Berri, la Comunidad Foral de Navarra dónde predomina la pedagogía Reggio-Emilia, en Cantabria dónde destaca la pedagogía Montessori y en Andalucía dónde predomina la pedagogía de Comunidad de Aprendizaje, sería interesante llevar a cabo un estudio de porqué en estas comunidades predominan otro tipo de pedagogías respecto al conjunto nacional (Anexo 22: totales (encima) y % (debajo) de Proyectos alternativos a nivel nacional por Comunidades Autónomas y Anexo 23: % (encima) y totales (debajo) de Tipos de Proyectos alternativos a nivel nacional por Comunidades Autónomas). Además, hay que destacar como son las provincias con mayor número de habitantes (Madrid 196 proyectos con la mayor población nacional 6.507.184 habitantes, Barcelona 134 proyectos con la segunda mayor población nacional 5.576.037 habitantes o Valencia con 31 proyectos y 2.540.707 habitantes, entre otras) las que mayor número de pedagogías alternativas presentan, a excepción de algunos casos como pueden ser los de Granada, Gerona o Navarra, entre otras en las que a pesar de no contar con una población tan representativa como las provincias anteriores, disponen de pedagogías por encima de la media nacional (15,90 proyectos por provincia), incluso superando a provincias con una mayor población. Esto puede deberse a la mayor tradición de estas pedagogías alternativas en estas provincias, además de ser aquellas con mayor número de pedagogías (15 escuelas Montessori en Cataluña en 1915 (García, 2017), creándose las primeras en Barcelona o la influencia ya mencionada de Ferrer i Guardia y su Escuela Moderna en Barcelona, o el caso de Navarra con la influencia de Reggio Emilia en las Escuelas

Infantiles). Por último, indicar que el hecho de que la tasa de fecundidad o de que la tasa bruta de natalidad sea mayor en un territorio no implica que una provincia tenga un mayor número de pedagogías alternativas (Anexo 25: Pedagogías alternativas, Población Total, Tasa Bruta de Natalidad y Tasa Bruta de Fecundidad por Provincias en España²).

Dicho esto, hay que indicar que es en Cataluña 28,14% (83 proyectos) y la Comunidad de Madrid 23,39% (69 proyectos) dónde mayor porcentaje de escuelas libres/vivas hay respecto al total nacional con más de un 11%, seguido de la Comunidad Valenciana 10,85% (32 proyectos) y en Andalucía 10,17% (30 proyectos) con un porcentaje de entre el 4 y el 11% del total, destacando como la etapa educativa más representativa en estas pedagogías la educación infantil (2 a 6 años), siendo en la Comunidad Valenciana (3 en Bachillerato, 6 en Secundaria y 3 en Primaria), la Comunidad de Madrid (1 en Bachillerato, 1 en Secundaria y 9 en Primaria) y Andalucía (1 en Bachillerato, 2 en Secundaria y 3 en Primaria), por este orden, los territorios con un mayor diversidad de etapas educativas incluyendo la primaria, Secundaria y el Bachillerato (Anexo 24: % (encima) y totales (debajo) de Escuelas Libres/vivas a nivel nacional por Comunidades Autónomas).

De este modo, centrándonos en un análisis de la Comunidad Autónoma de Aragón en la cual se han analizado tres estudios de caso, hay que indicar que nos encontramos ante una comunidad que se localiza entre el 1 y el 3% (2,2 % con un total de 18 proyectos) del porcentaje total de pedagogías alternativas respecto al total nacional (Anexo 26: Proyectos alternativos en Aragón), en el cual predomina la educación infantil (13 proyectos), aunque dispone de ciertos proyectos de educación primaria (3 proyectos), apreciándose una gran importancia de las escuelas libres/vivas (9 proyectos), seguido de Montessori (1 proyectos), Waldorf (2 proyectos), Reggio-Emilia (1 proyectos) y Otras pedagogías (5 proyectos). De esta forma, estas escuelas libres/vivas representan el 3,05 % del total nacional, predominando la educación infantil (6 proyectos), aunque dispone de un proyecto de educación primaria (Tumwaco).

Ya a escala provincial se aprecia como la provincia de Zaragoza (67% del total de pedagogías en Aragón, con 12 proyectos) cuenta con el mayor número de escuelas libres/vivas con 6 proyectos (La Casita, Nube Madre de Día, Nuestro Nido, y el Proyecto Educativo Amonico en la ciudad de Zaragoza, La Rueda en el barrio rural de Peñafior en la ciudad de Zaragoza y Waslala en el barrio de La Cartuja en la ciudad de Zaragoza), seguido de la provincia de Huesca (22% del total de pedagogías en Aragón, con 4 proyectos) con 3 proyectos (Candeleta en la localidad rural de Gerbe dentro del municipio de Aínsa-Sobrarbe, Los Peques de la Casa y Tumwaco en la ciudad de Huesca), y encontrándonos una nula representación en la provincia de Teruel sin ningún proyecto de escuela libre/viva, pero representando el 11% del total de pedagogías en Aragón (2 proyectos).

De esta forma, a pesar de no representar un porcentaje significativo dentro del territorio nacional, este análisis de los tres estudios de caso puede servir para realizar un acercamiento para el conocimiento sobre cómo trabajan estas pedagogías de las escuelas libres/vivas, con sus ventajas y limitaciones (Anexo 1: Mapa escuelas libre/vivas en la Comunidad Autónoma de Aragón, Anexo 26: Proyectos alternativos en Aragón y Anexo 27: Tipos de Proyectos alternativos por provincias en Aragón).

² **Padrón:** Población Total: Cifras oficiales de población resultantes de la revisión del Padrón municipal.

IDB. Tasa Bruta de Natalidad (nacidos por mil habitantes): Se define como el total de nacimientos de madre con residencia en la región especificada (comunidad autónoma o provincia) en el año t por cada 1.000 habitantes.

IDB. Tasa de Fecundidad (nacidos por mil mujeres): Se define como el total de nacimientos de madre de nacionalidad española residente en la comunidad autónoma o provincia especificada, por cada 1.000 mujeres en edad fértil (de 15 a 49 años de edad) de dicho colectivo.

6. REFLEXIÓN CRÍTICA Y PROPUESTAS

De este modo, como se ha podido observar en el presente documento las pedagogías alternativas no son algo novedoso, al igual que muchas de las metodologías que están desarrollándose en la actualidad como tal (Aprendizaje basado en el Juego, Aprendizaje por Proyectos, Aprendizaje por Estudio de Casos...), sino que son ya fundamentos e ideas propios del s.XIX-XX desarrollados posteriormente hasta la guerra civil Española en nuestro país, momento en el cual se produce una pérdida de estos principios que guiaban la educación española hacia una educación menos tradicional y conductista. Es con este punto de inflexión y una vez finalizada esa guerra, cuando empiezan a llevarse a cabo de nuevo estas pedagogías. De esta forma, es aquí donde debemos plantearnos por qué algo que se venía haciendo en el pasado frente a ese modelo obsoleto de educación tradicional de la época industrial, llevada a cabo para la inclusión en el ámbito laboral sin mayor reflexión que memorizar una serie de conocimientos para ser competitivo, se sigue llevando a cabo en la actualidad no de un modo personal sino oficial, como podemos apreciar en el apartado legislativo en el que se enmarca la educación en la actualidad.

Es quizá ese afán por destacar y ser competente en mundo cada vez más globalizado dónde cualquiera es capaz de realizar una tarea específica por medio de una búsqueda en internet o un tutorial en redes sociales como “Youtube”, lo que en cierto modo puede llevar al desarrollo de un currículo centrado en las competencias, más que en la idea de reflexionar y desarrollar la creatividad de un modo libre sin represión o acciones autoritarias, que favorezca ese contacto con el estudiante y fomente su interés y motivación, cuestionándose que se debe hacer para mejorar la sociedad y evolucionar como especie, y no aceptando normas, límites y conocimientos por obligación. Este puede que sea uno de los problemas por qué a los estudiantes les cuesta tanto reflexionar de un modo crítico acerca de lo estudiado o aprendido en los centros escolares, algo que he vivido en mis propias carnes, no solo como estudiante sino como futuro docente.

¿Por qué les hemos cortado las alas e nuestros estudiantes, para reflexionar, desarrollar la creatividad y aprender jugando de un modo experimental, vivencial y aprendiendo de los errores? El ser humano es curioso por naturaleza, puede observarse en ejemplos y problemas del día a día como puede ser la ludopatía, el uso de las redes sociales como un juego o distracción e incluso los deportes, los videojuegos o los medios de comunicación, y es que todo ser humano necesita del juego en su vida ya sea para desconectar, mejorar físicamente, intelectualmente o simplemente con una forma de relacionarse con los demás, es algo innato por naturaleza, es por esto que nos engancha (García, 2017). Es cierto que hoy en día se están desarrollando cada vez más estas metodologías utilizadas en el pasado, mediante juegos de escape (<https://youtu.be/jZAG1JypLw0>), uso de videojuegos, aprendizaje por proyectos, evaluación activa y continua, aprendizaje colaborativo y cooperativo..., pero todavía queda un largo camino por recorrer, con aspectos como el hecho de seguir utilizando el libro de texto como centro del aprendizaje, que los exámenes representen en torno a la mitad o más de la evaluación, la gran multitud de pruebas escritas, los castigos, limitaciones utilizados como instrumento motivador y represor, y la gran cantidad de contenidos que se aprecian en el currículo oficial de un modo claramente disciplinar (asignaturas independientes), como compartimentos estancos por temas sintetizados sin mayor relación, implicando un enorme esfuerzo temporal a los docentes, el cual debe ingeniárselas para cubrir sus objetivos generales desarrollando en mayor o menor importancia cada cuestión en función de su criterio

claramente subjetivo, lo cual no favorece este progreso educativo, dependiendo en gran medida del docente que te depare la suerte en el ciclo educativo. Y aunque es cierto que desde 2006 (30,3%) se ha reducido la tasa de abandono escolar, seguimos siendo el segundo país de la Unión Europea con mayor tasa de abandono escolar temprano (18,3% de jóvenes entre 18 y 24 años que han abandonado la educación secundaria en 2017 frente a los datos de 2006, principalmente por la falta de empleo, trabajando el 8,2% frente al 10,1%) y de jóvenes que ni estudian ni trabajan de dos puntos por encima de la media europea (17,1% España frente al 15,2% de la Unión Europea) según la Fundación BBVA (Anexo 28: Porcentaje de abandono escolar temprano en España respecto a la Unión Europea), a pesar de que en los últimos años se han reducido estas tasas, siendo en este caso la Comunidad Autónoma de Aragón la decimoprimer comunidad con mayor abandono educativo con un 16,4% en 2017 (Anexo 29: Porcentaje de abandono escolar por Comunidades Autónomas en 2017).

Estos datos muestran como la metodología de aprendizaje del sistema educativo en España tiene unos resultados más que deficientes, aunque únicamente no solo por unas metodologías y principios de aprendizaje tradicionales y desfasados con la tendencia evolutiva de la sociedad actual, sino además con la disminución del gasto público en el ámbito educativo (Anexo 30: Gasto público en educación en España en 2017) o el gran número de alumnos medio por profesor en España situándose como el decimotercer país de la Unión Europea con mayor número de estudiantes (12,5% España en 2014-2015). Esto ha dado lugar a que se dé un descenso del número de alumnado matriculado en educación infantil desde el año 2011-2012 coincidiendo con el “boom” de los proyectos pedagógicos alternativos en 2013 (Anexo 31: Evolución de la Educación Infantil en España), apostando las familias por otro tipo de educación, especialmente en la educación infantil como hemos analizado anteriormente, esto puede dar lugar a que en los próximos años asistamos a una educación más privatizada frente a la educación pública. De esta forma, el tipo de familias que demandan este tipo de pedagogías suelen ser familias que apuestan por este tipo de pedagogías alternativas, ya sea porque lo practican en su día a día (Homeschooling) o porque están informadas previamente de este tipo de educación alternativa. Además, estas familias con estos proyectos buscan principalmente que se respete el ritmo de aprendizaje y a nivel socioeducativo, proporcionando sus hijos una atención más individualizada y buscando unos ratios de alumnos menores. Aunque también se dan casos de familias que optan por estos proyectos debido a un miedo al sistema educativo tradicional por malas experiencias personales de las familias.

Dicho esto, ¿Por qué las familias siguen apostando por la educación tradicional frente a la educación alternativa? En estas pedagogías existen todavía ciertos “miedos” o inquietudes por parte de las familias sobre el futuro del estudiante una vez finalicen el proyecto educativo, ya que como hemos analizado se centran principalmente en una educación Infantil, dejando la educación Primaria, Secundaria y Bachillerato en un segundo lugar, debido a la falta de proyectos educativos en estas etapas educativas. Un ejemplo de esto, es el caso del estudio de caso analizado de Waslala, en el que una vez que sus hijos terminan la educación infantil, no saben dónde ir, ya que hoy en día únicamente existe para educación primaria la escuela El Nido con pedagogía Montessori o la escuela Waldorf pero no son educación libre/viva, y Amonico, como educación alternativa en Zaragoza.

Por otro lado, está el miedo de la adaptación curricular del estudiante si no puede acceder a pedagogías alternativas que cubran todas estas etapas educativas, debido a que un gran número de estos proyectos no tienen un currículo oficial ni trabajan por asignaturas, exámenes o calificaciones, algo que puede dificultar la adaptación del estudiantes posteriormente al sistema tradicional y generan incertidumbre en las familias sobre si el estudiante va a llegar a aprender lo suficiente para integrarse posteriormente en ese sistema (Sistema basado en la evaluación constante mediante exámenes, un ejemplo de la actual Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU)).

Sin embargo, analizando los estudios de caso se ha llegado a la conclusión de que se da una buena adaptación de los niños a escuelas más tradicionales tal y como afirma Renate Götz en su traducción del libro “Handbuch Freie Alternativschulen/Guía de Escuelas Alternativas Libres” de los 128 alumnos de Austria analizados, que han realizado vivencias en las escuelas libres/vivas, el 76% ya logró o está en camino de hacer el bachillerato en una escuela pública austríaca (en comparación con un 25% de todos los jóvenes a Austria), además un 60% ya ha obtenido o pretende obtener un título universitario (en comparación con el 15% de todos los jóvenes austríacos). En las escuelas de bachillerato (que en Austria van de 14 hasta 18 años de edad), el 72% consigue muy buenas o buenas notas, además el 74% dice que en la escuela pública, lo tienen "más fácil" o "mucho más fácil" que sus compañeros de clase. Estos resultados rechazan completamente todos aquellos que opinan que la escuela libre obstruye el camino hacia las formaciones superiores (Götz, 2010, p.12).

Lo difícil realmente se da en el caso opuesto, cuando pasan de una escuela tradicional a una escuela libre/viva, dónde tienen libertad para aprender, lo cual les genera confusión debido a la comodidad que supone que te digan lo que tienes que hacer y no realmente lo importante, que es reflexionar internamente sobre lo que quieres hacer, cómo y cuándo. Además, el hecho de que se de esa libertad sin normas, hace pensar a las familias que no existen límites, aunque como hemos visto realmente son los propios estudiantes en función de la edad y el sistema educativo de educadores, acompañantes y familias los que establecen los límites de un modo democrático.

Ya centrándonos en las escuelas libres/vivas podemos apreciar una serie de problemas que pueden dar lugar a que las familias sigan apostando una educación tradicional. Entre estos problemas estaría en primer lugar el hecho de estas escuelas suponen una gran implicación de las familias (muchas horas, asambleas, comisiones, talleres...) debido a los principios básicos en los que se rigen estas escuelas libres/vivas, incidiendo en la necesidad no lo solo de que el educador actué como guía de aprendizaje, sino de que las familias estén implicadas en el proyecto, algo que también sucede con los educadores, pudiendo dar lugar al problema del “burn out” o profesor quemado en los educadores/acompañantes y familias, que organizan, gestionan y colaboran con el proyecto, no tanto dese el punto de vista pedagógico, sino a nivel de implicación temporal, es por eso que se procura dar un equilibrio temporal, dando flexibilidad a las familias en su implicación y proporcionando a las educadoras una serie de periodos festivos, dándoles su espacio cada cierto tiempo.

Otra dificultad de estas pedagogías alternativas, y en este caso analizado, las escuelas libres/vivas las cuales lo sufren, es el problema del marco legal, ya que en España esta formación no es legal o no esta reglada, en otros territorios como Sudamérica o Portugal, se puede indicar que estas realizando un aprendizaje semipresencial, de tal modo que con que exista un seguimiento educativo de niño es suficiente, además de pasar una serie de pruebas oficiales en unas determinadas fechas. Esto da lugar a que muchas de estas escuelas se lleven a cabo como un proyecto de asociación o cooperativa, ocurre lo mismo con el Homeschooling, de tal modo que si el estado se da cuenta que el niño no está estudiando en un centro escolar oficial (ya que es obligatorio por ley desde los 6 a los 16 años³), pasa a ser responsabilidad del programa de absentismo escolar, que llevan a cabo los servicios sociales mediante una asistente social que realiza una serie de entrevistas con la escuela libre/viva, si no existe abandono al menor demostrándose que está escolarizado en este proyecto el cual recibe el visto bueno por la asistente social, se lleva a cabo un seguimiento pasando luego a un programa jurisdiccional en el que la juez dicta sentencia, depende un poco del juez (llevando a cabo las medidas legales que se crea oportunas), ya que no es un centro homologado y además debería de adscribirse a un programa internacional que debes cumplir como una escuela privada a nivel europeo. Es por esto que en la actualidad multitud de proyectos de este tipo, buscan que estos centros sean reconocidos como un centro escolar más dentro de la red de escuelas de Aragón.

De esta forma ¿Cómo obtienen los títulos oficiales los estudiantes de estas pedagogías alternativas? Aquellos alumnos que han estado realizando algunas de estas pedagogías alternativas, las cuales no están regladas o reconocidas oficialmente para acceder a otra etapa educativa, como puede ser ese salto de la educación primaria a la secundaria en Aragón, se les hace una prueba de acceso (evaluación inicial y psicopedagógica) tal y como si fueran de otro país y hubieran venido a estudiar a España, excepto en aquel aprendizaje que sea a distancia, en el cual se necesita un tutor que controle el proceso de aprendizaje. Sin embargo, hay que indicar que la mayor parte de los casos, cuando no has estado escolarizado no existes para el sistema, por lo tanto es muy difícil indicar si es formación reglada o no, este problema suele afectar especialmente a aquellos estudiantes que ya han estado escolarizados en un centro escolar oficial o reglado. Estas dificultades en el tema de la escolarización y el desconocimiento por parte de la sociedad de estas pedagogías, supone además una gran presión social para las familias, por ser visto como algo diferente (especialmente a partir de la educación primaria), lo cual dificulta en ciertos casos que muchas de estas familias adscritas a estos proyectos terminen por abandonarlos o no terminen de decidirse por apostar por ellos, inscribiendo a sus hijos.

Por último respecto a las limitaciones y problemas de estas pedagogías hay que destacar, por un lado el hecho de al ser proyectos autogestionados económicamente, exigen un gran desembolso económico tanto por parte de las familias, como de los propios creadores del proyecto para gestionarlo, muchos de estos proyectos por estas dificultades económicas ni si quiera se plantean el hecho de poder homologar el proyecto, algo que en los últimos años se ha ido subsanando en cierto modo, con algunas ayudas económicas, a las cuales les resulta muy complicado acceder debido a necesidad de cumplir una serie de requisitos legales (número mínimo de alumnos, espacios acondicionados tal y como marca la ley, instalaciones mínimas...). Además, hay que destacar las dificultades existentes respecto a la formación de los educadores en estas pedagogías, la cual se considera fundamental para acceder en este caso a los proyectos de escuela libre/viva analizados, debido a la distribución territorial de estas a nivel nacional, existiendo enormes diferencias entre

³ La constitución española de 1978, en su artículo 27, no trata el tema de la escolarización obligatoria. Sino que es con la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo en España) de 1990, la que indica que la escolarización es obligatoria desde los 6 a los 16 años, es decir estar escolarizado es estar matriculado en un centro homologado (García, 2017, p.160).

territorios, destacando Barcelona y Madrid como potencias en formación pedagógica (9 centros), quizá por su mayor repercusión y demanda de estas pedagogías alternativas (Anexo 32: Formación para educadores en España 2018).

Es importante mencionar también el aspecto del uso de las Tecnologías de la Información e Innovación (TIC) planteadas cada vez más en el sistema educativo actual, y que sin embargo en las escuelas libres/vivas analizadas no se tienen en cuenta, en mi opinión creo que la adaptación a estas nueva tecnologías en los últimos años en la comunidad Autónoma de Aragón, que es la que puedo analizar por el hecho de haber estudiado en ella, está siendo eficiente con varios planes desde 1985 y 1996 que van desde medidas como Mercurio y Atenea hasta el Plan de Cultura Digital en la Escuela, el problema radica no tanto en el acceso a estas nuevas tecnologías, sino en el uso que les damos. Debemos buscar cómo utilizar estas TIC de un modo útil y aplicable a la realidad actual, concienciando a los estudiantes sobre los problemas y consecuencias del mal uso de ellas, ya que abandonarlas o prohibirlas únicamente serviría para ir contra corriente de lo que demanda la sociedad y el ciclo evolutivo que está sufriendo, si no ayudamos y guiamos a nuestros estudiantes en este proceso tecnológico, quien lo va a hacer, es cierto que los estudiantes cada vez están más integrados en el mundo digital y tecnológico en el que nos movemos, pero eso no implica que lo usen adecuadamente ni conozcan su problemas (Problemas de Ciberbullying o acoso en red, Desprendimiento cognitivo por excesiva información, falta de reflexión utilizando el copia y pega...).

De esta forma, una vez analizada la situación actual desde el punto de vista del sistema educativo y sus pedagogías alternativas, se plantean una serie de propuestas de actuación, como utilidad para futuras investigaciones, muchas de las cuales provienen de autores del pasado, los cuales han quedado olvidados por la línea tradicional del sistema educativo que se está siguiendo en la actualidad (Anexo 33: Tabla de propuestas educativas):

- “Un docente debería de tener una sólida formación científica y pedagógica adquirida en las Escuelas Normales, con independencia del nivel de la enseñanza primaria en que fueran a ejercer su profesión” (Molero, 1987, p.11).
- Debería existir una mayor conexión intereducativa entre la educación tradicional y las pedagogías alternativas, buscando complementarse para favorecer un aprendizaje más adecuado para el estudiante en función de sus necesidades. Existen multitud de ideas en estas pedagogías compatibles y aplicables a los centros escolares reglados (libertad con un fin útil, no violencia, educar para la provención, flexibilidad o motivación intrínseca y curiosidad, entre otros), además de puntos en común (Aprendizaje activo, por proyectos, por problemas, autónomo...), más allá de dogmas educativos.
- Se debería educar para la provención, es decir para gestionar conflictos desde las primeras etapas educativas, y no tanto para la prevención, ya que “ser capaces desde la infancia de hacer frente a los problemas y generar soluciones sin juzgar, asumiendo su responsabilidad, además de saber expresar sus sentimientos, algo que muchos adultos son incapaces de hacer” (García, 2017, p.106-107).

- Cada estudiante debería de poder elegir el método de evaluación en función de sus necesidades de aprendizaje, dando prioridad a los exámenes y las pruebas escritas sólo hace que fomentar la línea conductista de memorización sin fundamento o utilidad.
- Sería necesario trabajar más en red en estas pedagogías alternativas para hacer más fuerza y dar a conocer los aspectos comunes.
- Trabajar por etapas educativas y entre centros escolares podría favorecer un mayor sentido de la responsabilidad y respeto por parte de los estudiantes al docente, además de dar una mayor utilidad a los conocimientos adquiridos en el aula.
- Trabajar de un modo democrático dentro del conjunto de componentes que forman las escuelas oficiales ayudaría a una mejor comunicación entre las familias, claustro de profesores, director y el resto de organismos presentes en el centro.
- Estas pedagogías podrían utilizarse especialmente para aquellas familias que busquen un mayor respeto de los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, fuera de la presión educativa que supone el hecho de tener que superar curso a curso cada una de las etapas educativas tal y como indicaba Alexander Neill (García, 2017). Algo que en la educación tradicional se soluciona calificando al estudiante de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).
- Debería hacerse más hincapié en la necesidad de disponer de tiempo libre, ya que para poder llevar a cabo una aplicación de lo aprendido se necesita tranquilidad y ocio tal y como indicaba Aristóteles (García, 2017), y para esto por lo tanto es necesario tiempo libre, algo de lo que hoy prácticamente no se dispone el cumulo de deberes, exámenes y trabajos fuera de la jornada escolar que se llevan a cabo en el sistema educativo actual.
- Se debería valorar no solo desde el aspecto calificador a los futuros docentes, sino tener en cuenta cuestiones tan básicas y esenciales como, sus habilidades psicopedagógicas, aspecto vocacional o situación psicológica para el ejercicio de la docencia, ya que en la actualidad cada vez más existen problemas de denuncias por acoso escolar, profesores quemados o que ejercen la profesión sin mayor motivación que recitar un libro de texto hasta que termine el horario laboral.
- Que todos los centros pudieran disponer de unas salidas al extranjero por parte tanto de docentes como de estudiantes, para conocer la realidad educativa de otros países y nutrirse de conocimientos, aspectos cognitivos y sociales (Molero, 1987).
- Todo profesor debería poder estar capacitado para ejercer la docencia independientemente de la etapa educativa en la que se encuentre desde el punto de vista pedagógico (Molero, 1987).
- “Debería haber una adecuada proporción entre el número de alumnos que reciben y el conjunto de maestros que España necesite” (Molero, 1987, p.12).

- El aprendizaje activo en el que el estudiante pasa a ser el centro del aprendizaje junto al docente debería de ser algo estipulado por ley y no un aprendizaje innovador.
- “Organizar un cuerpo nacional de Inspectores de primera enseñanza en el cual prevaleciesen las razones técnicas y pedagógicas en su trabajo, en vez de las burocráticas o administrativas” (Molero, 1987, p.16).
- Trabajar por proyectos y actividades de un modo interdisciplinar y no solo por estándares de aprendizaje los cuales deben de llevar a cabo los docentes, obligándoles a ceñirse a un conjunto de contenidos y temas sin mayor relación y aplicación en el día a día.
- Sería adecuado poder financiar estos proyectos pedagógicos alternativos mediante ayudas de tal modo que sean más accesibles a las familias que los demandan. Un mayor acceso a la Educación Primaria, Secundaria y el Bachillerato en estas pedagogías alternativas favorecería que las familias demandaran en mayor medida este tipo de proyectos, además de resolver ciertos miedos e inquietudes que se tienen en la actualidad respecto a estas.
- Sería adecuado una mejora en el acceso formativo de estas pedagogías por parte de los docentes, además de una mayor igualdad de género en las escuelas libres/vivas, ya que en todos los estudios de caso analizados los educadores eran únicamente de género femenino.

7. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Dentro de investigación realizada en el presente documento, han existido algunas limitaciones que han surgido al profundizar en algunas cuestiones del análisis del trabajo de investigación previamente planteado. En primer lugar el acceso a datos totales de las pedagogías alternativas dentro del territorio nacional, ya que he decidido utilizar la página web de Ludus como base del análisis territorial de estas pedagogías debido a la falta de datos de esta temática en organismos oficiales del ámbito nacional, pudiéndolos corroborar o comparar únicamente con la mencionada Red de Educación Alternativa REEVO. Además, dentro de esta página web utilizada (Ludus) no encontramos con una clasificación por pedagogías alternativas de cada uno de los proyectos inscritos en ella, algo que corresponde a criterios propios de la autora de esta fuente de información, los cuales he considerado revisar en ciertos casos, como es el hecho de haber considerado al proyecto de Waslala como un proyecto de educación libre/viva pese a ser valorado dentro de la clasificación de otras/varias pedagogías o el caso de la inclusión del Colegio Montessori en Zaragoza como pedagogía alternativa. De esta forma, para recoger estos datos ha sido necesario un trabajo de análisis y recopilación de cada uno de ellos desde esta fuente de información, para posteriormente tratarlos y organizarlos mediante el software Microsoft Office (Excel 2003), herramienta que también se ha utilizado para el tratamiento de datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), con el cual se han elaborado los gráficos pertinentes y tablas, además de su uso como base de datos a exportar en la herramienta ArcGis 10.3, con la cual se ha elaborado la cartografía pertinente a partir de toda una serie de capas y datos de distintas fuentes, realizándose un conjunto de procesos cartográficos y de edición, los cuales no se van a detallar por la tediosa y excesiva complejidad del proceso.

Dejando de lado el aspecto metodológico con sus consecuentes dificultades en el tratamiento de la información, quiero desatacar que no ha sido sencillo poder acceder a cada uno de los estudios de caso analizados en funcionamiento, ya que estos proyectos tienen ciertas restricciones en el apartado de las visitas, ya que se busca no interrumpir e interferir en el proceso de aprendizaje del estudiante, ni en el trabajo de las educadoras. Esto supuso que en el estudio de caso del proyecto Waslala se accediera al espacio en un momento festivo de la semana. Además, tuve que adaptarme a los ritmos temporales de estas pedagogías, ya que muchas de ellas se encontraban en las fechas visitadas en proceso de puertas abiertas o con otra serie de ocupaciones (Anexo 37: Cronograma 2018).

Destacar además, que el limitado número escuelas libres/vivas disponible en la Comunidad Autónoma de Aragón ha impedido realizar una investigación con un mayor número de estudios de caso, lo cual podría haber sido relevante para una aproximación mayor a la realidad nacional dónde existen proyectos de este tipo trabajando con etapas educativas superiores a la Primaria e Infantil, como son el caso de la Escuela Activa de la provincia de Granada o Els Donyets en la provincia de Valencia trabajando con etapas educativas de Secundaria y Bachillerato.

Es por ello que esta investigación se lleva a cabo como una aproximación a la realidad de las escuelas libres/vivas a nivel autónomo centrándome en la etapa educativa de infantil y primaria por ser las etapas analizadas, pudiendo servir como base para futuras investigaciones relacionadas con la temática.

8. CONSIDERACIONES FINALES

Después del análisis territorial de las pedagogías alternativas y el sistema educativo actual, podemos llegar a la conclusión de que nos encontramos ante una realidad educativa tremendamente compleja, tanto desde el tipo de criterios evaluables, principios metodológicos, limitaciones o distribución curricular en cuanto al aprendizaje, como hasta el conjunto de actividades, materiales, técnicas, tipo de aprendizaje, ratios de estudio o implicación y capacidad de decisión de familias, estudiantes, docentes o directores que pueden componer un proyecto educativo o centro escolar como tal. De esta forma, antes de empezar a desarrollar una conclusiones del trabajo expuesto en este documento, debemos preguntarnos ¿Por qué no existe una línea común de aprendizaje?, ¿Por qué existen realidades educativas tan diferentes a diferentes escalas territoriales?, ¿Existe una pedagogía educativa mejor que otra? o ¿Hasta qué punto es posible acceder a una educación fuera del sistema tradicional y cómo se integrará en el modelo educativo tradicional?, entre otras cuestiones.

Hoy en día nos encontramos en un sistema educativo el cual está claramente destinado al ámbito competencial y laboral, no seré yo quien diga si este modelo es el adecuado o no, pero sí creo que es clave recordar que nos encontramos ante un modelo en el cual prevalece una idea sobre el resto “Si tú te portas bien y eres capaz de memorizar, yo como docente te evalúo bien”, esta idea tiene su origen en el método conductista de 1913, como un método en su día de control social, para controlar a las masas a través de un proceso únicamente memorístico y mecánico sin necesidad de cuestionarse nada más, es decir dejando de lado una reflexión crítica de la sociedad o lo que ese estudiante quiere o desea, en el cual si no comulgabas con lo establecido, se imponían una serie de castigos llegando

a utilizar la violencia, algo que en la actualidad gracias al avance de la sociedad se diferencia en gran medida de aquellos castigos y limitaciones “prehistóricos”, pero en los que sin embargo muchas de las ideas de jerarquía autoritaria, conocimiento memorístico, normas y límites por decisión autoritaria siguen estando presentes.

Nos encontramos en una sociedad en la que lo importante no es estar motivado, interesado o disfrutar de esa etapa tan importante y relevante para la sociedad como es la formación educativa, sino en la que hay que ser competitivo a nivel internacional y aportar desde el punto de vista laboral a la sociedad, sin preguntarles realmente a los protagonistas “los niños o estudiantes” que quieren hacer, si les gusta lo que estudian, cómo lo quieren aprender o cómo se encuentran. El estudiante o niño no es una máquina a la cual debemos programar para que tenga una serie de conocimientos básicos cada vez más extensos y sin fundamento que olvidaran al memorizar y transcribir en un examen, sino que por naturaleza es un ser inquieto, con curiosidad y ganas de aprender y vivir experiencias dentro de las cuales aplicar ese conocimiento, dándole una utilidad que los motive a aprender. No todos los estudiantes aprenden igual, como no todas las personas somos iguales, por qué no dejar que ellos mismos seleccionen sus aprendizajes en función de sus gustos e intereses y darles las herramientas necesarias para actuar como ese “guía de aprendizaje” del que tanto nos hablan en los innovadores centros escolares actuales, nadie aprende de forma forzada, sino que actuamos en función de nuestras necesidades adaptándonos a la realidad que estamos viviendo.

Sin embargo, tenemos tendencia a homogeneizar al estudiante o decirle cómo tiene que aprender, un problema del que ya en su día nos hablaba Howard Gardner con sus aprendizajes múltiples en 1980, haciendo hincapié en que son esas mismas diferentes formas de aprender lo que nos hace diferentes y nos enriquecen. Sin embargo, es cuando el niño intenta aprender diferente o se revela contra el método educativo actual cuando se le etiqueta con el ya conocido Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), creando una sociedad cada vez más dependiente en la cual no nos planteamos que queremos, sino qué esperan o quieren otras personas de nosotros, algo reflejado en el propio sistema educativo mediante pruebas evaluables por medio de calificaciones claramente subjetivas, sin darles la posibilidad de que ellos mismos sean críticos y responsables con su propio aprendizaje. Se está educando para trabajar, no para pensar, formando personas cada vez más competitivas pero menos solidarias por la sociedad y el mundo en el que viven. Reflejo de esto es la propia sociedad de consumo, en la cual se demanda cada vez más productos sin tener en cuenta el medioambiente, en un modelo de producción claramente consumista no solo de materias primas sino también de mano de obra destinada a los procesos industriales, a través de contratos temporales de “usar y tirar”.

Esto ha dado lugar a que nos encontremos con una realidad educativa en la cual existe una enorme tasa de abandono escolar en nuestro país (segundo país de la Unión Europea con mayor tasa de abandono escolar temprano), debido a la pérdida de motivación no solo por un sistema educativo cada vez más politizado, resultadista, destinado a los deberes (cada vez menos tiempo libre y mayor número de horas extraescolares destinadas a los deberes) y generador de titulaciones (cada vez hay más titulados, pero la tasa de paro es mayor Anexo 35: Tasa bruta de población que supera la prueba de acceso a la universidad, por comunidad autónoma en España) utilizadas como cribas de aprendizaje y como un medio de gestión de la enorme falta de empleo en el territorio español (segundo país de

la Unión Europea con mayor tasa de desempleo). Dicho esto, podríamos decir que dentro de este sistema educativo claramente competencial, los resultados serán favorables, sin embargo, según el informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), España se encuentra por debajo de la media de países de la OCDE en matemáticas, lengua y ciencias, especialmente en la habilidad para resolver problemas (García, 2017). Además, el hecho de apostar por una educación competitiva debería suponer una inversión gradual y creciente por parte del territorio nacional, pero sin embargo, cada vez la tasa de paro es mayor entre la docencia y se reducen los gastos en educación (Anexo 30: Gasto público en educación 2017 en España).

Dicho esto debemos plantearnos hacia dónde queremos enfocar la realidad educativa actual, y es en este contexto en el que surgen las pedagogías alternativas, las cuales como ya se ha indicado no utilizan métodos innovadores sino que se basan en fundamentos propios de autores del siglo XVIII como Rousseau, s.XIX como Montessori y la Institución Libre de Enseñanza, s.XX como Freinet, Waldorf, Reggio Emilia o la Escuela Nueva, apostando por un tipo de aprendizaje en el que se sigue la línea constructivista, teniendo en cuenta los aspectos cognitivos y emocionales del estudiante, basándose no solo en aspectos calificadores. Una realidad que ha supuesto un “boom” de estas pedagogías en los últimos años (Anexo 17: Evolución pedagogías alternativas). Pero que sin embargo, sigue presentando ciertos miedos o inquietudes en parte de las familias que apuestan por este tipo de proyectos alternativos. Es aquí donde tras realizar un análisis territorial de estas pedagogías, hay que hacer especial hincapié en la educación libre/viva por ser la que cuenta con un mayor número de proyectos dentro del territorio nacional con 198 de proyectos pedagógicos. Nos encontramos ante unas pedagogías centradas principalmente en la etapa educativa de infantil, comprendida entre los 2 y los 6 años (70% del total de proyectos educativos), debido a que durante este periodo no está estipulado por ley el ingreso obligatorio de un niño en la educación reglada (obligatorio según la LOGSE desde los 6 a los 16 años), de este modo nos encontramos con una falta de acceso por parte de las familias al resto de etapas educativas.

Ya desde el punto de vista territorial, apreciamos una desigualdad en la distribución a nivel autónomo, ya que solamente las Comunidades Autónomas de Madrid y Barcelona engloban el 47,4% del total de pedagogías alternativas, además del 51,83% de escuelas libres/vivas, algo que nos indica como estas pedagogías se localizan principalmente en las zonas con mayor número de habitantes y PIB per cápita, es decir en aquellos territorios más desarrollados desde el punto de vista socioeconómico. Esto se debe a que estos proyectos no reglados actúan como centros autogestionados (carácter de asociación o cooperativa), adquiriendo un carácter “privado”, aunque sin ánimo de lucro, que supone que para poder acceder a un proyecto de este tipo se deba pagar una cuota económica, la cual depende en gran medida de la renta económica de las familias, algo que ocurre en todas las escuelas libres/vivas. Además, se ha observado como aquellos territorios con mayor tradición pedagógica, como es el caso de Barcelona, Madrid o Navarra, coincide con estas zonas de mayor cantidad de proyectos destinados a una pedagogía determinada (Barcelona o la influencia ya mencionada de Ferrer i Guardia y su Escuela Moderna en Barcelona, o el caso de Navarra con la influencia de Reggio Emilia en las Escuelas Infantiles).

De esta forma, esta realidad muestra como la Comunidad Autónoma de Aragón representa un porcentaje minúsculo respecto al conjunto de pedagogías del territorio nacional, con un 2,2 %, y un total de 18 proyectos, predominando esa educación infantil predominante en estas pedagogías alternativas, y especialmente las escuelas libres/vivas de igual modo que en resto del territorio español. Destacando Zaragoza (67% del total de pedagogías en Aragón, con 12 proyectos) con el mayor número de escuelas libres/vivas con 6 proyectos.

Esta desigualdad territorial en el acceso a estas pedagogías alternativas, además de la falta de acceso al conjunto del resto de etapas que comprenden la vida educativa, como la primaria, secundaria o el bachillerato, es lo que puede dar lugar a que no se apueste totalmente por este tipo de educación alternativa, optando las familias por una educación reglada, en la cual no solo tienen ese acceso, sino que además, no tienen la inquietud de estas pedagogías respecto a la de la adaptación curricular del estudiante al sistema tradicional. Algo que como se ha analizado se trata de un aspecto más psicológico que real, ya que estos estudiantes supuestamente se adaptan perfectamente, según afirma Franz Eberhart y Benno Kapelari en su Guía de Escuelas Alternativas Libres de 2010, dándose la problemática real en la adaptación del sistema educativo tradicional a estas pedagogías y no lo contrario.

Sin embargo, sigue existiendo el problema de que nos encontramos ante un tipo de educación no reglada o “ilegal” algo que puede suponer ciertas revisiones por parte de los servicios sociales y procesos judiciales. Estas pedagogías defienden que cuando no has estado escolarizado no existes para el sistema, por lo tanto es tremendamente complicado indicar si es formación reglada o no, este problema suele afectar especialmente a aquellos estudiantes que ya han estado escolarizados en un centro escolar oficial o reglado, de tal modo que en el caso de que estos problemas sucedieran, podrían solucionarse con una escolarización reglada sin mayor trauma emocional. De este modo, esta problemática en el acceso se está paliando hoy en día mediante la realización de una serie de pruebas legales para acceder a centros escolares reglados, debido a la desigualdad territorial en cuando al acceso de las etapas educativas y el número de proyectos pedagógicos presenten en cada provincia y comunidad autónoma de las analizadas.

Otra de las cuestiones de especial relevancia de estas pedagogías, especialmente relevantes en las escuelas libres/vivas, es el hecho de la gran implicación de las familias, educadores y acompañantes (muchas horas, asambleas, comisiones, talleres...) debido a los principios básicos en los que se rigen estas escuelas, algo que puede dar lugar al problema del “burn out” o profesor quemado, y a que muchas familias no terminen de apostar por estas pedagogías por la falta de tiempo para implicarse en estos proyectos. Estos problemas se resuelven en cierta medida dando flexibilidad a las familias en su implicación y proporcionando a las educadoras una serie de periodos festivos, dándoles su espacio cada cierto tiempo.

Por lo tanto, son estos miedos, inquietudes, limitaciones en el acceso educativo, problemas legales, necesidades de implicación temporal por parte de las familias y la de establecer cuotas económicas por estudiar, lo que ha supuesto que a pesar del “boom” de estas pedagogías desde 2013, no se hayan consolidado en el sistema educativo actual.

Hay que destacar, como además existe una presión social por desprestigiar este tipo de pedagogías, por considerarse “ilegales” y fuera del sistema educativo actual, además existe una gran presión social para las familias, por ser visto como algo diferente (especialmente a partir de la educación primaria), lo cual dificulta en ciertos casos que muchas de estas familias adscritas a estos proyectos terminen por abandonarlos o no terminen de decidirse por apostar por ellos. De esta forma, sería bueno realizar una mayor concienciación social, para hacer frente a los prejuicios educativos que se tiene en la sociedad frente a estas pedagogías, las cuales no pretenden ser un dogma educativo dentro de la realidad educativa compleja actual, sino que se busca “progresar” y salir de ese tipo de educación centrada más en los resultados, la competitividad, el mercado o el mundo laboral, que en la motivación intrínseca, interés y necesidades educativas del estudiante, permitiéndoles elegir como quiere ser su proceso y desarrollo educativo.

Por último hay que decir que hoy en día, existe una gran corriente que considera a los docentes como algo prescindible en la sociedad, considerando que en esta época de enorme crecimiento de las Tecnologías de Información e Innovación (TIC), cualquier persona puede aprender y obtener conocimientos de diversos tipos. Sin embargo, como sabemos existen grandes problemas respecto al uso inadecuado de estas TIC, tales como el Ciberbullying o acoso en red (1 de cada 4 casos de acoso escolar se produce por la tecnología Anexo 36: Ciberbullying en España), algo que está ocurriendo cada vez más en nuestra sociedad. Puede pensarse que el problema está en el uso continuo de los teléfonos móviles en los centros escolares, llegándose a aplicar prohibiciones de no llevarlos o utilizarlos en las inmediaciones de estos, pero ¿Realmente está la solución en prohibir el acceso a estas tecnologías?. En mi opinión, el hecho de que parte de las escuelas libres/vivas analizadas y de que algunos centros escolares se planteen su nulo acceso, solo hace que ir contra el progreso de la sociedad actual, quizá precisamente por ese miedo a la red, como un recurso infinito en el que todo vale y todo se sabe. Es aquí donde debemos buscar cómo utilizar estas TIC de un modo útil y aplicable a la realidad actual, concienciando a los estudiantes sobre los problemas y consecuencias del mal uso de ellas, ya que abandonarlas o prohibirlas únicamente serviría para ir contra corriente de lo que demanda la sociedad y el ciclo evolutivo que está sufriendo, si no ayudamos y guiamos a nuestros estudiantes en este proceso tecnológico, quién lo va a hacer, es cierto que los estudiantes cada vez están más integrados en el mundo digital y tecnológico en el que nos movemos, pero eso no implica que lo usen adecuadamente ni conozcan su problemas (Problemas de Ciberbullying o acoso en red, Desprendimiento cognitivo por excesiva información, falta de reflexión utilizando el copia y pega...).

9. REFERENCIAS DOCUMENTALES

Alirio Pérez, A., Africano Gelves, B., Febres-Cordero Colmenárez, M, Carrillo Ramírez, T. (2016). Una aproximación a las pedagogías alternativas. *Educere*, 20 (66), 237-247.

AMONICO: Proyecto de educación activa y respetuosa en Zaragoza-España. (26 de junio de 2018). *AMONICO*. Recuperado el 26 de junio de 2018 de <https://proyectoeducativoamónico.wordpress.com/>

Beresaluce, D. (2009, mayo). *La calidad como reto en las escuelas de educación infantil al inicio del siglo XXI. Las escuelas de Reggio Emilia, de Loris Malaguzzi, como modelo a seguir en la práctica educativa*. Extraído el 26 de junio de 2018 desde <http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/la-calidad-cono-reto-en-las-escuelas-de-educacion-infantil-al-inicio-del-siglo-xxi-las-escuelas-de-reggio-emilia-de-loris-malaguzzi-como-modelo-a-seguir-en-la-practica-educativa--0/>

Bertran, A. (2018, 25 de abril). España, segundo país de la Unión Europea con mayor abandono escolar. *El Periódico*. Recuperado de <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20180425/espana-segundo-pais-union-europea-mayor-abandono-escolar-6784008>

Casanova Lamoutte, E. (1989). El proceso educativo según Carl R. Rogers: La igualdad y formación de la persona. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, (6), 599-603.

Datos y cifras. Curso escolar 2017-2018. (26 de junio de 2018). En *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. Recuperado el 26 de junio de 2018 de <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras.html>

Doín, G. (2013). Pedagogías alternativas: problemáticas comunes y desafíos. *Revista Panorama*, (10), 12-25.

Domínguez Vela, I. (2016). El aprendizaje emocional y creatividad en la educación alternativa: un estudio de caso etnográfico. *Revista de Investigación en Educación*, 1-16.

Domínguez Vela, I. (2014). *Las escuelas alternativas: el caso de "La Escuelita"*. Extraído el 26 de junio de 2018 desde <https://zaguan.unizar.es/record/16608?ln=es#>

Durán, A., González, L., Sánchez, N., Zambrano, N., Castilleja, N.L., Padilla, F.A. (2009, mayo). *Tendencias educativas Contemporáneas*. Extraído el 26 de junio de 2018 desde https://es.slideshare.net/sistematizacion/unidadtres?qid=ae732b5f-c48e-43c1-8121-e40c362dc32f&v=&b=&from_search=1

Escuelas libres. (26 de junio de 2018). *La Página de la Vida*. Recuperado el 26 de junio de 2018 de <http://www.proyectopv.org/1-verdad/escuelaslibres.htm>

García, A (2013, julio). *Ludus*. Extraído el 26 de junio de 2018 desde <http://ludus.org.es/es>

García, A. (2017). *Otra educación ya es posible: Una introducción a las pedagogías alternativas*. Madrid: Litera.

Götz, R. (2010). *Guía de Escuelas Alternativas Libres*. Extraído el 26 de junio de 2018 desde http://www.fundacionnec.org/images/fundacion/escola-la-serra/Guia_escuelas_alternativas_libres_resumen_F_Eberhart_B_Kapelari.pdf

Historia. (26 de junio de 2018). Fundación Francisco Giner de los Ríos. Recuperado de <http://www.fundacionginer.org/historia.htm>

Molero Pintado, A. (1987). El modelo de maestro en el pensamiento de la Institución Libre de Enseñanza. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, (0), 7-22.

Mateos, M (2016, 15 de enero). *Escuelas Libres en España*. Extraído el 26 de junio de 2018 desde <https://es.slideshare.net/miriammateos/escuelas-libres-sociologa>

Las cifras de la educación en España. Curso 2014-2015 (Edición 2017). (26 de junio de 2018). En *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. Recuperado el 26 de junio de 2018 de <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2014-15.html>

La Tribu de TUMWACO. (26 de junio de 2018). En *Asociación Educativa TUMWACO*. Recuperado el 26 de junio de 2018 de <https://latribudetumwaco.wordpress.com/>

Mapeo Educativo de la Educación Alternativa. (26 de junio de 2018). En *REEVO: Mapeo Educativo de la Educación Alternativa*. Recuperado el 26 de junio de 2018 de <http://mapa.reevo.org/>

Olalla Valero, C. (2017, 25 de abril). *Análisis de pedagogías alternativas e implicaciones educativas*. Extraído el 26 de junio de 2018 desde <http://digibug.ugr.es/handle/10481/45900>

Otero Urtaza, E., Navarro Patón, R., Basanta Camiño, S. (2013). Las colonias escolares de vacaciones y la Institución Libre de Enseñanza. Historia y actualidad. *Revista de Investigación en Educación*, 2 (11), 140-157.

Pérez, M.E. (2014). *Homeschooling, una opción educativa para las familias españolas*. Extraído el 26 de junio de 2018 desde <http://www.homeschoolingspain.com/> Sánchez, I. (2017, 25 de octubre). *Pedagogías alternativas, una educación diferente*. Extraído el 26 de junio de 2018 desde <http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/088016/articulo-pdf>

Reguero, P., Plaza, S. (2018, 15 de abril). Escuelas libres, rurales y activas: una realidad pese a las trabas de la administración. El Salto. Recuperado de <https://www.elsaltodiario.com/educacion/escuelas-libres-rurales-activas-realidad-trabas-administracion>

Solano, M.A. (2010). *Pedagogías alternativas actuales en España y en Europa*. Extraído el 26 de junio de 2018 desde <https://idealmobility.files.wordpress.com/2016/10/pedagogias-alternativas-en-espac3b1a-y-en-europa.pdf>

Villarino, A. (2015, 29 de noviembre). El “boom” de la educación libre en España. El Confidencial. Recuperado de http://www.elconfidencial.com/sociedad/2015-11-29/carino-vamos-a-experimentar-con-los-ninos-el-boom-de-la-educacion-libre-en-espana_1107996/

10. ANEXOS

Escuelas Libres/vivas en la Comunidad Autónoma de Aragón en 2018



N
0 5 10 20 30 40 50 60
Km

Elaboración: Miguel Ángel Tobajas. Zaragoza. Junio 2018
Fuente: Ludus (Directorio de escuela alternativa en España)

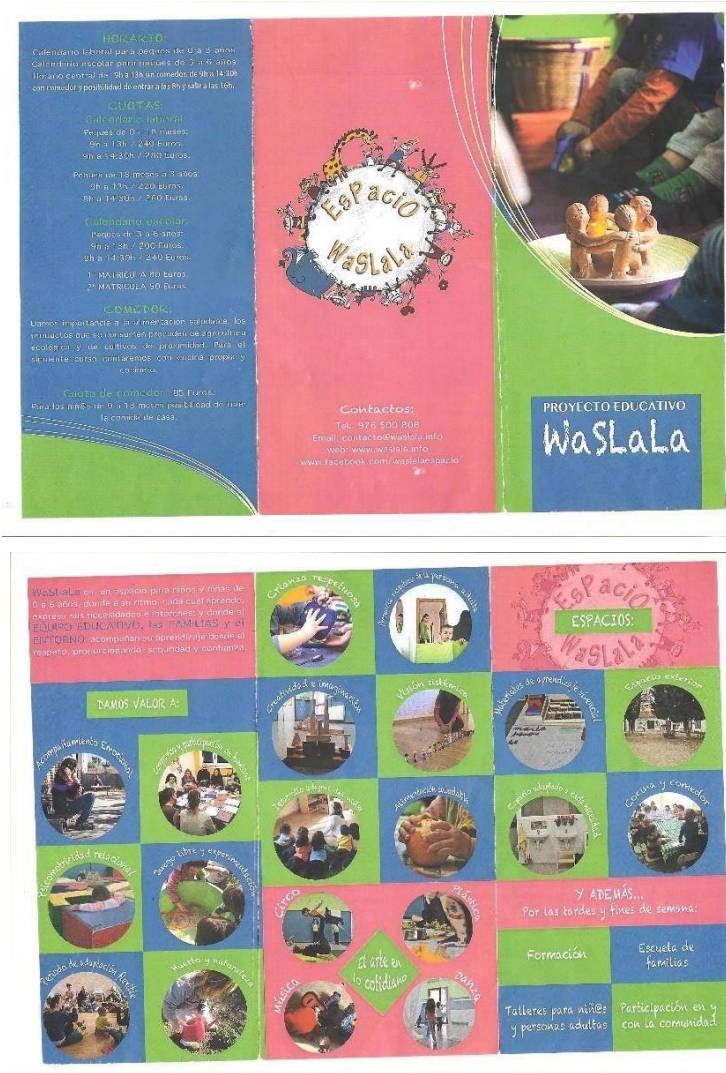
Anexo 1: Mapa escuelas libre/vivas en la Comunidad Autónoma de Aragón

Fuente: Elaboración propia (Ludus)

CUESTIONES PARA LA ENTREVISTA LLEVADA A CABO EN LOS ESTUDIOS DE CASO DE LAS ESCUELAS LIBRES/VIVAS ANALIZADAS			
¿Cómo llegaste a un proyecto de educación alternativa?	¿Cuál es vuestro funcionamiento? ¿Vuestro coste de matriculación?	¿Puedes suponer un agobio para los estudiantes el hecho de que los padres influyan tanto en su pedagogía diaria?	¿Teniendo en cuenta que la educación es obligatoria desde los 6 a los 16 años en España, contáis con algún tipo de convalidación oficial?
¿Cómo lo vivís en tu familia? ¿Cómo vives el compromiso que requiere este tipo de vida?	¿Qué resultados buscáis en el estudiante? ¿Cómo evolucionan y se desarrollan?	¿La falta de estabilidad, límites y medidas pueden suponer una falta de disciplina en el estudiante? ¿Tenéis una serie de reglas o sanciones? ¿Quién las aprueba?	¿Cómo os adaptáis a la diversidad y necesidades específicas del alumnado?
¿Cómo planteas ese cambio de vida? ¿Cómo vives el compromiso familiar con la escuela? ¿Y el personal?	¿Cómo os adaptáis a la diversidad y necesidades del estudiante? ¿Qué ocurre si no quieren aprender o no están motivados?	¿Qué ocurre cuando no todos los estudiantes tienen la misma capacidad de autorregulación de su aprendizaje (casos de familias desestructuradas, personas con falta de competencias, alumnado extranjero...)?	¿Puedes suponer un agobio para los estudiantes el hecho de que los padres influyan tanto en su pedagogía diaria?
¿Existen rasgos comunes entre las personas que formáis parte del proyecto?	¿Qué miedos tienen las familias con estas nuevas pedagogías?	¿Teniendo en cuenta que la educación es obligatoria desde los 6 a los 16 años en España, contáis con algún tipo de convalidación oficial?	¿La falta de estabilidad, límites y medidas pueden suponer una falta de disciplina en el estudiante? ¿Tenéis una serie de reglas o sanciones? ¿Quién las aprueba?
¿Por qué matriculan los padres a sus hijos en este tipo de pedagogías? ¿Qué objetivo buscan? ¿Qué supone para los padres? ¿Y para los estudiantes? ¿Cómo se saca tiempo para implicarse en este tipo de pedagogías?	¿Salen preparados los estudiantes para la secundaria y el bachillerato los cuales tienen un carácter puramente marcado por el currículo oficial? ¿Qué resultados habéis tenido?	¿Cómo gestionáis las discrepancias, problemas o cuestiones que afectan a la actualidad como el ciberbullying, acoso escolar, violencia escolar, mobbing o competitividad entre padres y entre los estudiantes? “Mediación”, “Educar para resolver problemas y conflictos”, “Generar cultura de violencia”...	¿Qué ocurre cuando no todos los estudiantes tienen la misma capacidad de autorregulación de su aprendizaje (casos de familias desestructuradas, personas con falta de competencias, alumnado extranjero...)? ¿Cómo os adaptáis a la diversidad y necesidades específicas del alumnado?
¿Están los pedagogos lo suficientemente bien formados?	¿Están reconocidas estas pedagogías para poder acceder a la ESO?	¿Cuáles son tus motivaciones?	¿Es un peligro el “burn-out” en estas escuelas por el exceso de tiempo dedicado, sin reconocimiento?

Anexo 2: Entrevistas Estudios de Caso Fuente: Elaboración propia

Las escuelas libres/vivas desde la pedagogía crítica en Aragón



Anexo 3: Horario escolar y laboral Waslala Fuente: Elaboración propia



Anexo 4: Talleres y eventos Waslala Fuente: <https://espaciowaslala.wordpress.com/>



Anexo 5: Proyecto Waslala fotografías Fuente: Elaboración propia

AMONICO GALACHO –EDUCACIÓN ACTIVA Y RESPETUOSA–

AMONICO GALACHO es un proyecto educativo dirigido a niñas/os a partir de 2 años. Nace como respuesta a la inquietud de familias que piensan que otro tipo de educación es posible. Optamos por un aprendizaje nacido de los propios intereses de los pequeños/as, respetando sus ritmos y particularidades.

VACACIONES CON LOS 5 SENTIDOS
COLONIAS DE SEMANA SANTA EN EL ENTORNO DEL PARQUE BRUILL

Juego, Talleres y Propuestas diferentes en un entorno preparado que favorece el juego libre, con un acompañamiento respetuoso.

10, 11, 12 DE ABRIL. DE 9:00 A 14:30 H.
De 3 a 9 años. Almuerzo y comida incluidos

PLAZAS LIMITADAS. PLAZO LIMITE DE INSCRIPCIÓN: 31 DE MARZO
MÁS INFO E INSCRIPCIONES EN
AMONICO.PROYECTO.EDUCATIVO@GMAIL.COM – 657234630

CENTRO SOCIAL COMUNITARIO LUIS BUÑUEL OCTUBRE 2015

LUNES 12

11:30 Juegos comunitarios de calle

12:30 Vermú y tapeo con actuaciones musicales
“LE P’TIT TOUR DE CHANT”
(canción francófona de ayer y hoy)
y
“DJ JOEL MUTOMBO”

15:00 Comida comunitaria a precio módico
(organizado por Espacio Silencio)

17:00 Merienda con bizcochos y actuaciones
“TEATRO ENCANTADO”
(cantacuentos)
“ANIMACIÓN INFANTIL”
Meditación colectiva
(organizado por Espacio Silencio)

19:00

Organiza
Proyecto Educativo
Semillas-Amonico

Entrada libre por:
Paseo Echegaray y Caballero nº16
y
Plaza Santo Domingo

Anexo 6: Cuotas mensuales de las familias, eventos especiales o con formación educativa con cursos y talleres en el Proyecto Educativo Amonico

Fuente: <https://proyectoeducativoamonico.wordpress.com>

**Laboratorio Experimental
Jugar y Pensar los Límites**

Facilitado por **ANA SAMITIER**

Duración 6 horas
Viernes 5 y 19 de mayo de 2017
de 17:00 a 20:00 h.

Taller dirigido a familias y educadores que deseen explorar la escucha y el ajuste, a partir de la experiencia y la reflexión, desde la óptica de la Psicomtricidad Relacional.

60 €/persona
95 €/pareja

amonico
asociación educativa
(Andador Reina Ester, nº 4, local)

Más información e inscripciones en
amonico.proyecto.educativo@gmail.com y 658156157

Anexo 7: Taller juego experimental Amonico

Fuente: <https://proyectoeducativoamonico.wordpress.com>

LÍMITES DE USO DEL ESPACIO EN AMONICO

Generales de Amonico y de los que surgen todos los demás:

- Nos tratamos con respeto, no nos hacemos daño y nos cuidamos a nosotros/as mismos/as y a los/as demás.
- Cuidamos el espacio y los materiales

Para adultos:

El uso del móvil se hará en la cocina, office, baño o en la calle.

Intentamos que estén acompañados/as o que haya una mirada de una adulta en todas las salas donde haya niños/as, esto a veces no es posible y cerramos espacios.

Para todos/as los/as amonicos:

(Al poner los límites estos son explicados y razonados, diciendo el por qué)

En todos los espacios:

Es importante que no se invadan entre sí los diferentes espacios personales con el volumen de voz o con la expansión del juego. En los momentos en los que se comparte espacio, prestamos atención al juego de los demás para no interrumpir voluntaria o involuntariamente. Si queremos participar en un juego ya iniciado, lo hablamos con las que ya están jugando.

En el momento de recoger cada persona recoge lo que ha usado.

COCINA

- Estamos tranquilas, respetando el volumen para que no sea molesto
- Las mesas y los bancos son un material delicado, no nos subimos encima de las mesas y los bancos son para estar sentadas
- En principio la cocina no es un espacio de juego. En esta sala estamos a la hora de la comida, almuerzo o para talleres de cocina o experimentos (almuerzo, talleres y experimentos acompañados de una adulta).
- Esta sala no se utiliza si no hay una adulta

Momento de la comida

- Respetamos los turnos de servirse
- Cada una se sirve lo que se va a comer
- Los materiales de cocina no se utilizan para jugar (platos, vasos...)

el que continúa en esta sala).

- Hay un armario en esta sala que es de almacenaje y lo que hay dentro no es para usarlo
- La guitarra se guarda encima de este armario y tienen que pedirlo para usarla
- El aparato de música lo pueden poner en marcha los peques siempre y cuando sepan cómo funciona.
- Solo se pueden sacar de la sala los disfraces.

SALA VERDE

En esta sala hay varios rincones. Se puede dar un trabajo más personal y tranquilo y a la vez un juego en la cocinita entre otras cosas. Es importante que no se invadan entre sí los diferentes espacios por el volumen de voz o por la expansión del juego.

- En los trabajos terminados se pone fecha y nombre (lo pone la persona adulta si peque no lo hace), y la persona que lo ha hecho lo guarda en su carpeta.
- Los trabajos a medias o sin terminar se ponen en la caja que hay para esto.
- Es una sala de trabajo tranquilo, así que los juegos con mucho movimiento o volumen alto se pasan a la sala de psico.
- Las mesas se cuidan, no se sube a las mesas.
- El **garbanero**: - Se recoge después de usarlo.
- tiene su material y se pueden usar utensilios de cocina
- El **arenero**: - hay que tratar de que la arena no se salga de la caja y barremos si hace falta después de usarlo
- tiene su material y no se meten otras cosas por ejemplo de la cocinita
- El material de esta sala sólo se usa en esta sala. Solamente se pueden sacar los carritos

SALA AMARILLA

- Es una sala para estar tranquilas en cuanto al volumen de voz y el tipo de juego
- Cada material tiene su lugar y cuando se termina de usar, se guarda en su sitio. No se saca a otras salas.
- El material no se puede mezclar.
- Colocamos una tabla de madera debajo del folio antes de escribir o pintar para proteger la mesa
- Al terminar, se pone el nombre y la fecha en el trabajo y se guarda en la carpeta personal y se recoge el material utilizado

- Al terminar, recogemos lo que hemos utilizado y lo fregamos. Los peques menores de 3 años lo ponen en un cubo y no hace falta que lo frieguen

TALLER DE HERRAMIENTAS

- Se puede utilizar siempre que haya una adulta que lo pueda acompañar
- Entramos calzadas (con zapatillas de calle o de "casa")
- Cada herramienta se usa para lo que sirve y cuando se termina de usar se pone en su sitio
- Especial atención con las herramientas cortantes: y/o duras como sierras y martillos, llevarlas hacia abajo y pegadas al cuerpo

ENTRADA

- Es zona de paso y las construcciones quedan limitadas a la zona de la moqueta
- Cuando llaman al timbre, los peques pueden abrir pero tienen que esperar a que haya una adulta
- Al salir de las otras salas hay que tener cuidado y no correr en este espacio, para no hacerse daño

SALA DE ARTE/CREADORA

- Los materiales como cuchillos para cortar cartón, punzones, arcilla y témperas tienen que pedirse a una adulta
- Esta sala se puede utilizar sin que haya un adulto avisando previamente a l@s acompañantes.
- En los trabajos terminados se pone fecha y nombre (lo pone la persona adulta si peque no lo hace), y la persona que lo ha hecho lo guarda en su carpeta.
- Los trabajos a medias o sin terminar se ponen en la caja que hay para esto.

SALA DE PSICOMOTRICIDAD

- El uso de esta sala es con una adulta que acompaña. **Si no puede haber una adulta esta sala se cierra.**
- Esta sala es una sala de movimiento. Se puede correr, chillar, bailar, saltar, escuchar música...
- Al ser una sala más amplia y con más libertad de movimiento, pueden coincidir diferentes juegos y diferentes necesidades (más o menos tranquilos, más o menos espacio...). Lo que se acordó en asamblea de peques del año pasado (2016/2017) es que si no se llega a un acuerdo de convivencia de los diferentes juegos, el que primero se hubiera iniciado es

Después del "buenos días" la sala verde esta reservada a los niños de 2 a 5 años y la amarilla a los de 6 en adelante. Los niños de 6 años eligen en cual de las dos quieren estar libremente. El objetivo de esto es dar espacio para las distintas necesidades según su momento evolutivo.

PATIO

En el patio tenemos un espacio delimitado por los maceteros y las cuerdas donde podemos estar:

- Salimos calzados
- Avisamos de que queremos salir y salimos con una persona adulta
- Podemos sacar los neumáticos, pelotas, aros e instrumentos de música.

SALIDAS

Al menos una vez por semana, hacemos una salida al exterior. Esto puede implicar cruzar calles con coches, pasos de obra con semáforos o sin semáforos, ocasionalmente estar en espacios con bastante gente (actividades externas programadas a las que nos sumamos) o coger autobuses. En estos momentos, todas y todos estamos muy atentas:

Salimos preparadas, cada una lleva su ropa de abrigo si hace falta

Recordamos normas concretas de las salidas antes de salir de Amonico

Vamos todas juntas o en grupos más pequeños con al menos una adulta. En algunos sitios (calle peatonal donde está Amonico, parque) podemos separarnos, pero siempre estaremos a la vista, los peques ven a la adulta y la adulta ve a los peques

A las personas que les cuesta más estar atentas en la calle (por edad o por su momento de juego, de movimiento...) irán de la mano hasta que tengan integrado como estar de forma segura

Una de las adultas camina delante cuando vamos andando cerca de una carretera, otra por en medio y otra al final.

Una de las adultas se adelanta caminando al cruzar calle o a la vez que las primeras peques cruzando. El grupo entero cruza a la vez, si hace falta nos esperamos. Cruzamos en verde si hay semáforo y siempre mirando a ambos lados o en la dirección que vienen los coches, antes de cruzar.

Sobre todo en cercanía de calles con coches, estamos tranquilas, atentas y escuchando.

No es momento de jugar a correr, perseguimos, empujamos, etc.

Danza integral creativa para niñ@s

Facilitado por **AURORA LERIN**
(psicóloga, danzaterapeuta
y terapeuta Gestalt)

(de 4 a 9 años)

Miércoles de 17:30 a 18:30
Inicio en **Mayo**

Brindamos un espacio donde l@s niñ@s puedan
imaginar, compartir, divertirse, crear y moverse a
través de la danza, el juego, el teatro y los cuentos.

amonico
asociación educativa

Andador Reina Ester, 4. local
Entorno del parque Bruil

Más información e inscripciones en
amonico.proyecto.educativo@gmail.com
y **658156157**

7 sesiones
por **60 €**



Anexo 9: Desarrollo de la creatividad en el Proyecto Educativo Amonico

Fuente: <https://proyectoeducativoamonico.wordpress.com>



Anexo 10: Proyecto Amonico fotografías

Fuente: <https://proyectoeducativoamonico.wordpress.com>

PRESENCIA EN EL ESPACIO MADRES Y PADRES

En Amonico, las familias son parte del proyecto y muchas veces convivimos en el espacio peques, acompañantes, mamás y papás. Para que el espacio sea adecuado y orientado a las niñas y niños, las adultas también nos regulamos. Estas son algunas pautas para ayudarnos.

- Cuando vienes con un bebé (0-2), estás plenamente acompañando al bebé facilitando su presencia en el espacio y su relación con las demás peques. Si al estar con el bebé viene otro peque con otras necesidades, redirigirle hacia una de las acompañantes, si es necesario.
 - **Si las adultas necesitan hablar entre ellas, intentar buscar un sitio propio, sin peques para no invadir sus espacios.** (Coolina, office...). Remarcamos esto porque nos cuesta mucho. Por favor, estamos atentas.
 - No uses el teléfono móvil. Si hay necesidad de usarlo, puede ser en el office, en el baño y en la calle.
 - Si mientras estás en el espacio, quieres ayudar, pregunta a las acompañantes cómo ayudar.
 - Durante los periodos de adaptación, la madre o padre están con su peque mientras necesite. En este momento es importante comunicarnos entre adultas para que la adaptación sea progresiva y adecuada a las necesidades y el ritmo de la familia.
 - Si fuera de los periodos de adaptación quieres venir a pasar un día o un rato en Amonico, avisamos a las acompañantes con antelación. Esto es siempre revisable para no romper el ritmo de cada peque.
 - Queremos que las adultas en Amonico sean personas/referentes activos, por eso, cuando las madres/padres están en el espacio que sea de una manera activa, sin invadir el juego y sin aparatos tecnológicos, por ejemplo, arreglando u ordenando algo, leyendo o con otra actividad de tu interés.
 - Cuando las familias tienen propuestas se hablan y organizan en conjunto con las acompañantes.
 - En Amonico, las adultas no participamos en el juego de los peques, jugando como una más, lo asistimos. Se dan excepciones en las que sí participamos en juegos en momentos y situaciones específicos. Esto no significa que no se interaccione con las peques. Al estar en el espacio, intentar respetar este límite.
- Ejemplos:
- * Están jugando a hacer comecocos. No hacemos comecocos con ellos, pero si podemos sujetarles el papel para ayudarles a doblarlo (si lo piden y vemos que no pueden solos...).
 - * Haciendo grandes construcciones: No construimos con ellos; pero podemos sujetar las mesas en las que se suben para hacerlas, ayudarles a colocar los cojines de forma segura para saltar, aproximar los materiales que necesitan...
- Si tu hija o hijo tiene un conflicto con otra peque, acompáñale si necesita pero **delega la gestión del conflicto** a una acompañante.
 - Ponemos especial cuidado en no poner modelos que sirvan de imitación a las peques (en el dibujo, en las construcciones...)
 - Del mismo modo ponemos especial atención en no hacer juicios, tanto negativos como positivos.

Anexo 11: Pautas para las familias Amonico Fuente: Proyecto Educativo Amonico





Anexo 12: Taller y fotografías de Tumwaco

Fuente: <https://latribudetumwaco.wordpress.com>



Anexo 13: Espacio de mediación Tumwaco Fuente: Tumwaco



Anexo 14: Espacio de Psicomotricidad Tumwaco Fuente: Tumwaco

ESCUELAS LIBRES/VIVAS			
PRINCIPIOS CLAVE	WASLALA	AMONICO	TUMWACO
Creación por familias	Se implica a las familias como acompañantes		
Creación por educadores		Se contratan educadores	Se contratan educadores
Respeto (acompañamiento y educación)			
Libertad para un fin útil (se pueden generar propuestas de actividades)		Depende de la edad (los mayores de 5 años si quieren hacer una actividad deben ser responsables y permanecer al menos 15 minutos para probarla, por respeto a los demás)	Existe un compromiso por parte de los estudiantes una vez entran en la actividad
Confianza			
Límites mediante Asambleas (elección democrática)	Grupo de Mayores (5 a 6 años) crean sus límites y normas, en general los lleva a cabo el equipo educativo	Mediante Asambleas	Mediante Asambleas
Normas generales de comportamiento en el espacio y entorno	Los establecen los educadores, acompañantes y participantes	Los establecen los educadores, acompañantes y participantes	Los establecen los educadores, acompañantes y participantes
Autoaprendizaje			
Autonomía en el aprendizaje y resolución de problemas			
Compromiso y Responsabilidad			
Guía de Aprendizaje/Educador (Equipo educativo)	Femenino	Femenino	Femenino
No se establecen Juicios			
Jerarquía Horizontal			
No violencia			
No hay premios			
No hay castigos			
Acompañamiento emocional			
Aprendizaje mediante el juego			
Aprendizaje por Motivación Intrínseca			
Aprendizaje Activo			
Aprendizaje por Interés o Curiosidad			
Aprendizaje colaborativo y cooperativo			
Aprendizaje por pequeños grupos de edad	No son limitantes	No son limitantes	No son limitantes
Aprendizaje útil para el día a día (aplicado a la realidad)			
No hay competitividad			
Desarrollo de la creatividad (mediante actividades y materiales)	Arte de lo cotidiano (circo, música, plástica y danza)	Danza	Talleres y aula de música, arte...
Desarrollo del pensamiento crítico (Aprendizaje reflexivo)			
Aprendizaje significativo			
Aprendizaje por proyectos			
Aprendizaje por actividades			
Mediación y Prevención		En función de la edad	
Sentido de comunidad			
Autogestión económica			
Educación Laica			
Familias como acompañantes			
No existen materias o asignaturas			
No hay un currículo oficial			
No existe distinción entre edades (Comunidad de Aprendizaje)	Aunque se trabaja en dos grupos (1 a 3 años y 4 a 6 años)		
No hay un número límite de estudiantes por aula o escuela			
Registros de observación	Evaluación cíclica (Comisiones de Trabajo cada dos meses con las familias) y tutorías familiares individuales (2 o 3 cada curso)	Tutorías trimestrales y extraordinarias por parte de padres o acompañantes (se indica el seguimiento y evolución tanto emocional como cognitiva)	Expediente de cada niño, con asambleas pedagógicas con las familias (una al mes) y tutorías individuales
Reuniones familia-educador			
No existen las calificaciones			
No hay exámenes o pruebas			
Existen aportaciones externas "Atelierista"			
Estudiante es el centro del aprendizaje			
Espacio abierto (posibilidad de abandonar una actividad o el aula)			
Contacto con la Naturaleza y el entorno (huerta, parque, bosque...)			
Formación previa del Educador			
Existe un horario escolar		Flexibilidad (libertad de entrada y salida)	
Existe un horario laboral		Flexibilidad (en función de las posibilidades de cada familia)	
Escuela sin ánimo de lucro			
Equidad e igualdad de oportunidades			
Eliminación del Libro de texto y memorización como centro del aprendizaje			
Límites temporales por actividad		15 minutos para los mayores de 5 años	Existe un compromiso pero no límite
Psicomotricidad relacional			
Visión sistémica (familia-estudiante)			
Alimentación saludable (productos ecológicos, cultivos de proximidad...)			No cuenta con servicio de comedor
Espacio adaptado a las necesidades			
Cuota de inscripción			
Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación			
Uso de los teléfonos móviles		Únicamente por los educadores	
Aprendizaje de bajo ratio (no existe masificación)			7 estudiantes por educador

Anexo 15: Tabla Estudios de Caso de los Proyectos educativos en Aragón analizados

Fuente: Elaboración propia

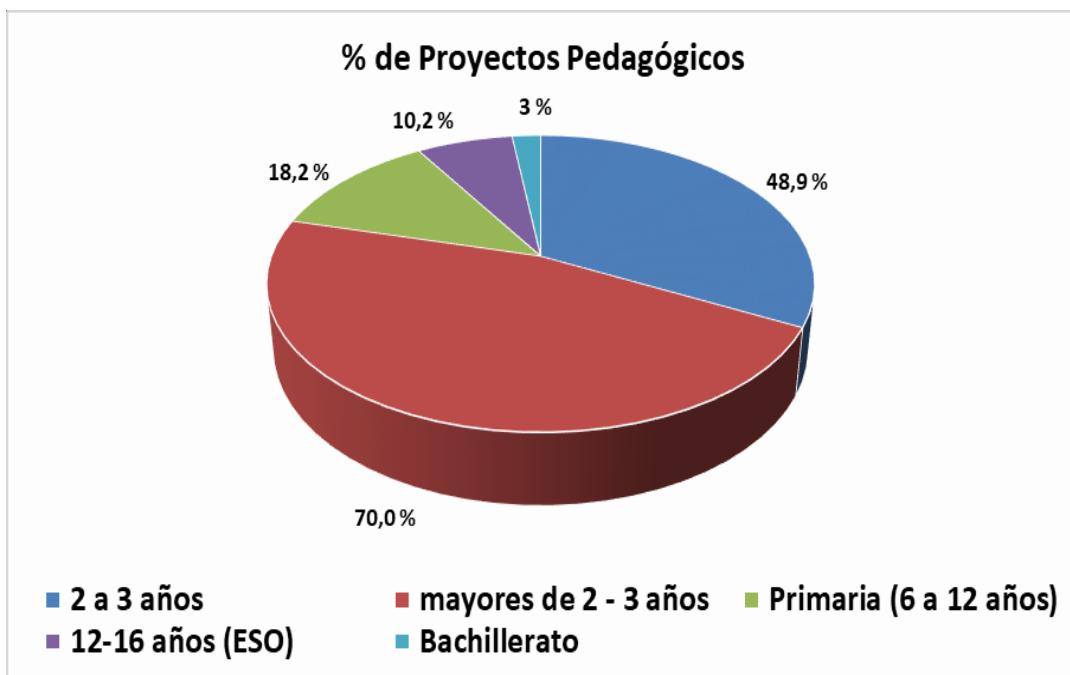
1. Democracia de base	2. Democracia participativa	3. Democracia liderada
Todos hablan y los asuntos se deciden entre todos. Cada opinión es escuchada.	Reparto de la responsabilidad en diferentes comisiones.	Estructurada con mucha claridad en niveles jerárquicos.
Las decisiones se toman por consenso.	Cada comisión tiene su propio poder de decisión, en cooperación con las otras comisiones.	La dirección tiene más poder y reparte las responsabilidades.
Dinámica de grupo muy intensa.	Un grupo coordina el trabajo de las comisiones.	Participación limitada de los padres y acompañantes.
Condición: alta competencia social de los participantes.	Una asamblea general toma las decisiones centrales.	Autoridades de control predeterminadas.
Necesario: Buena moderación.	Necesario: Jerarquía plana.	Elección de la dirección a intervalos regulares.

Anexo 16: Tipos de democracia escuelas libres/vivas

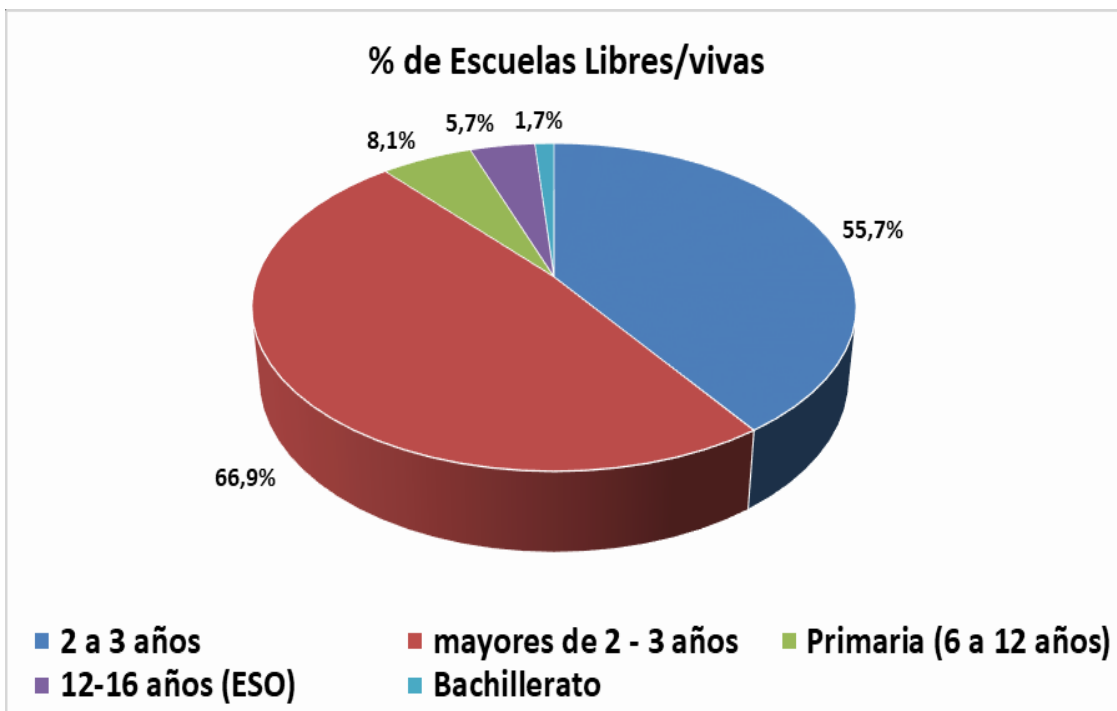
Fuente: Franz Eberhart y Benno Kapelari en Escuelas Alternativas Libres de 2010



Anexo 17: Evolución pedagogías alternativas en España Fuente: Ludus

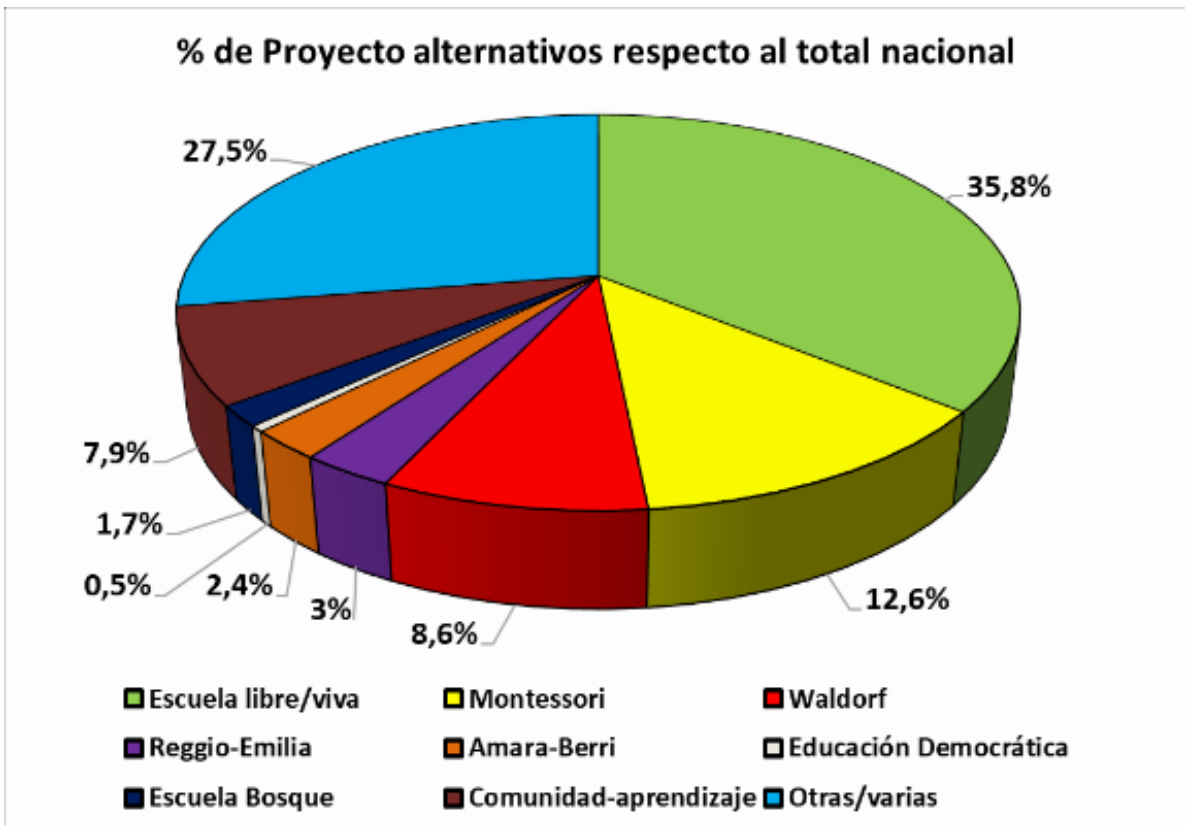
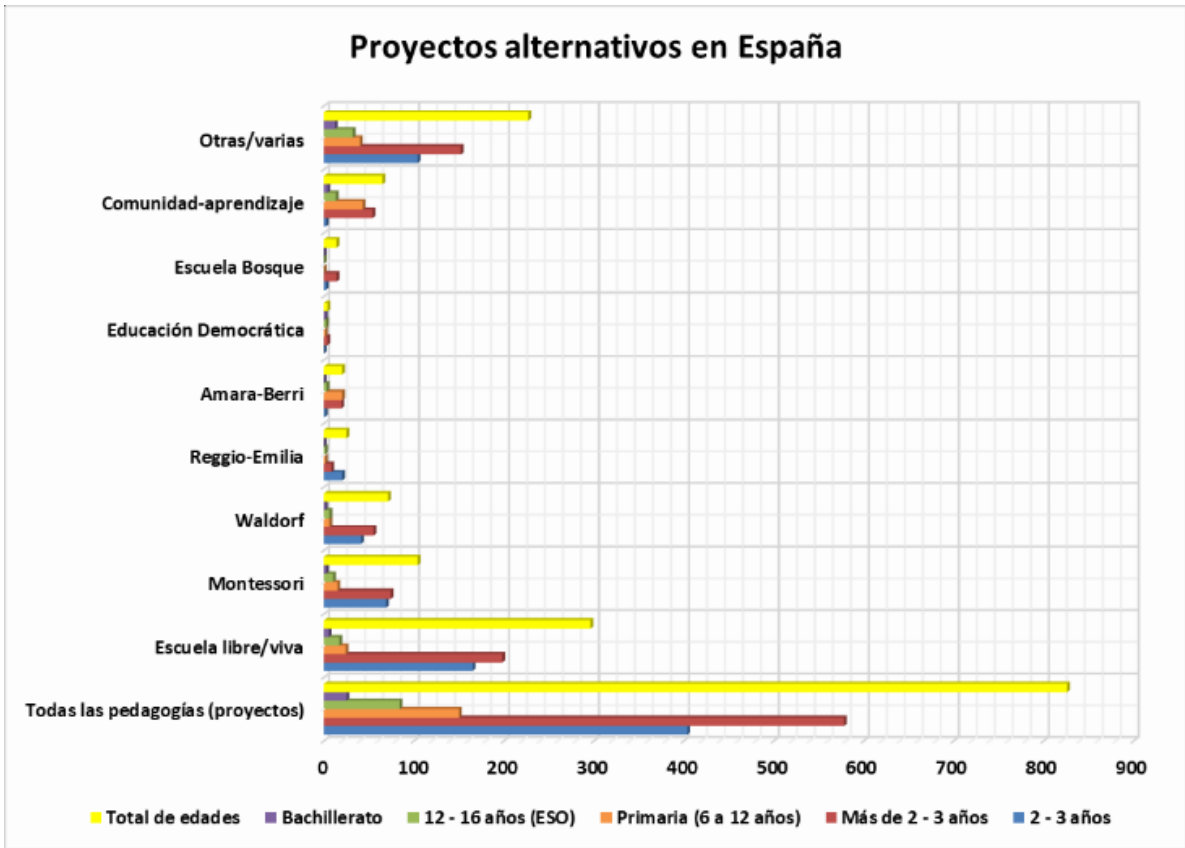


Anexo 18: % de Proyectos Pedagógicos en España Fuente: Elaboración propia (datos Ludus)



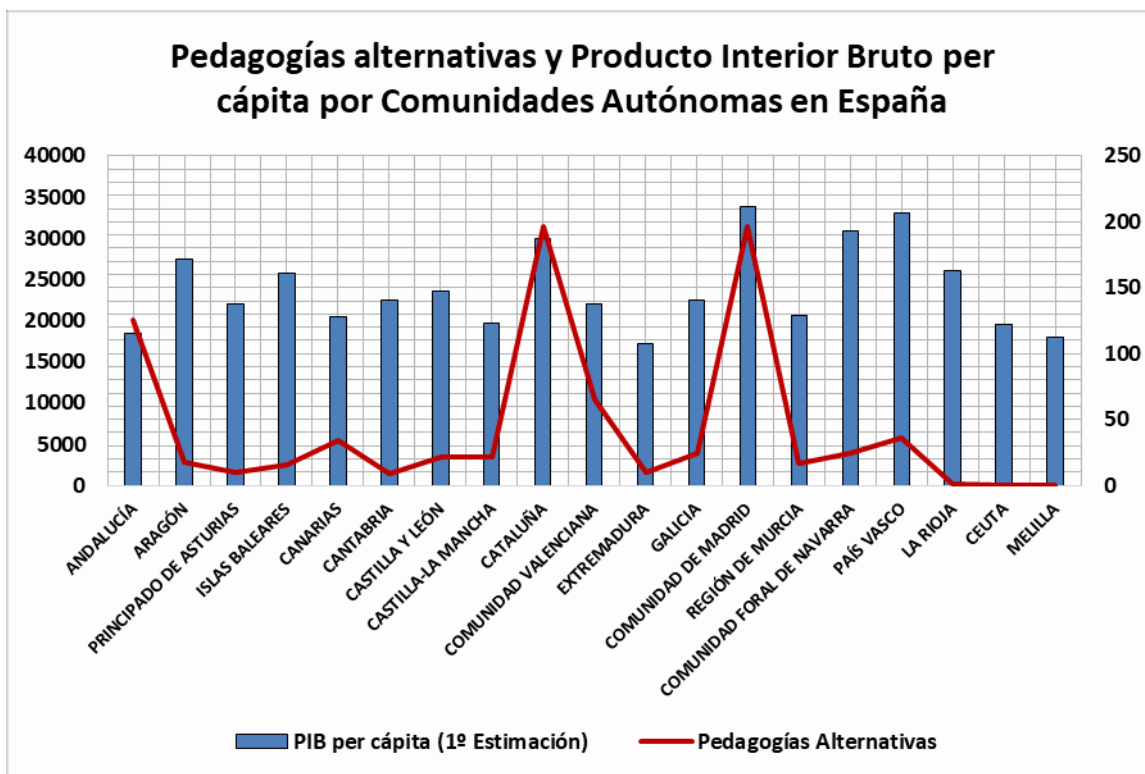
Anexo 19: % de Escuelas libres/vivas a escala nacional

Fuente: Elaboración propia (Ludus)



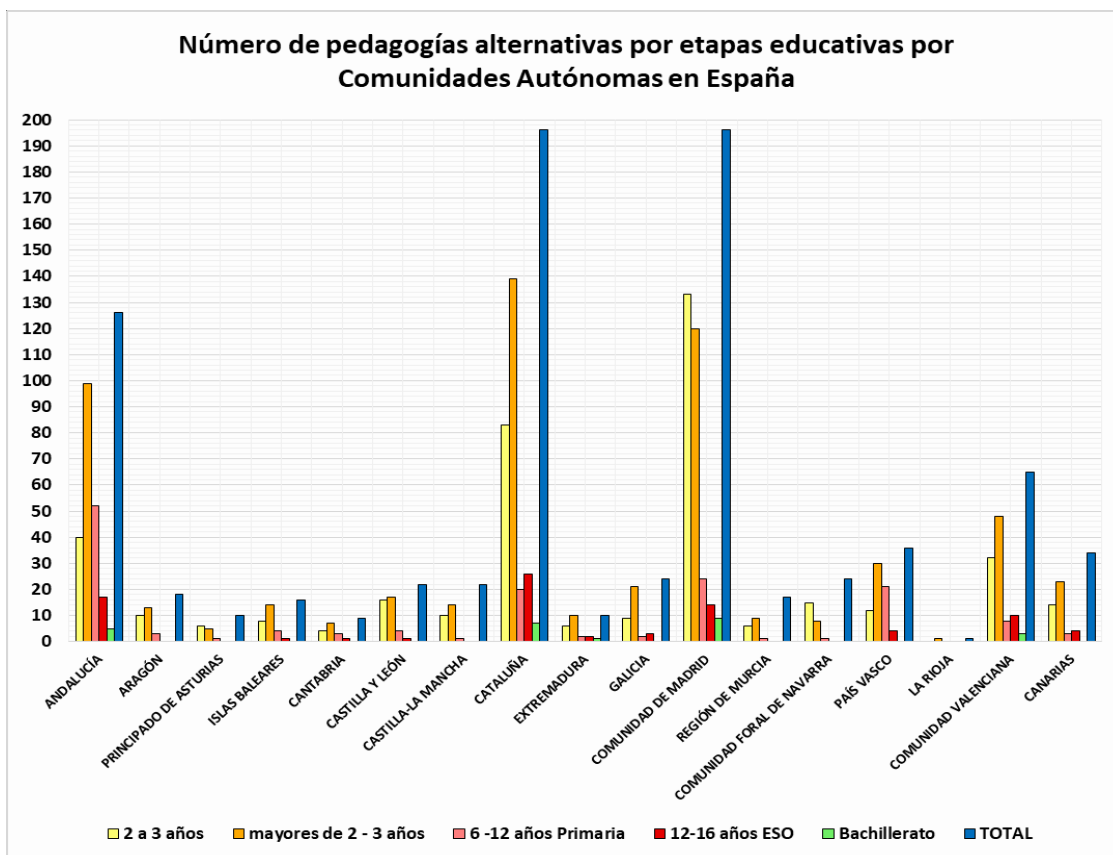
Anexo 20: % (encima) y totales (debajo) de Proyectos alternativos a nivel nacional

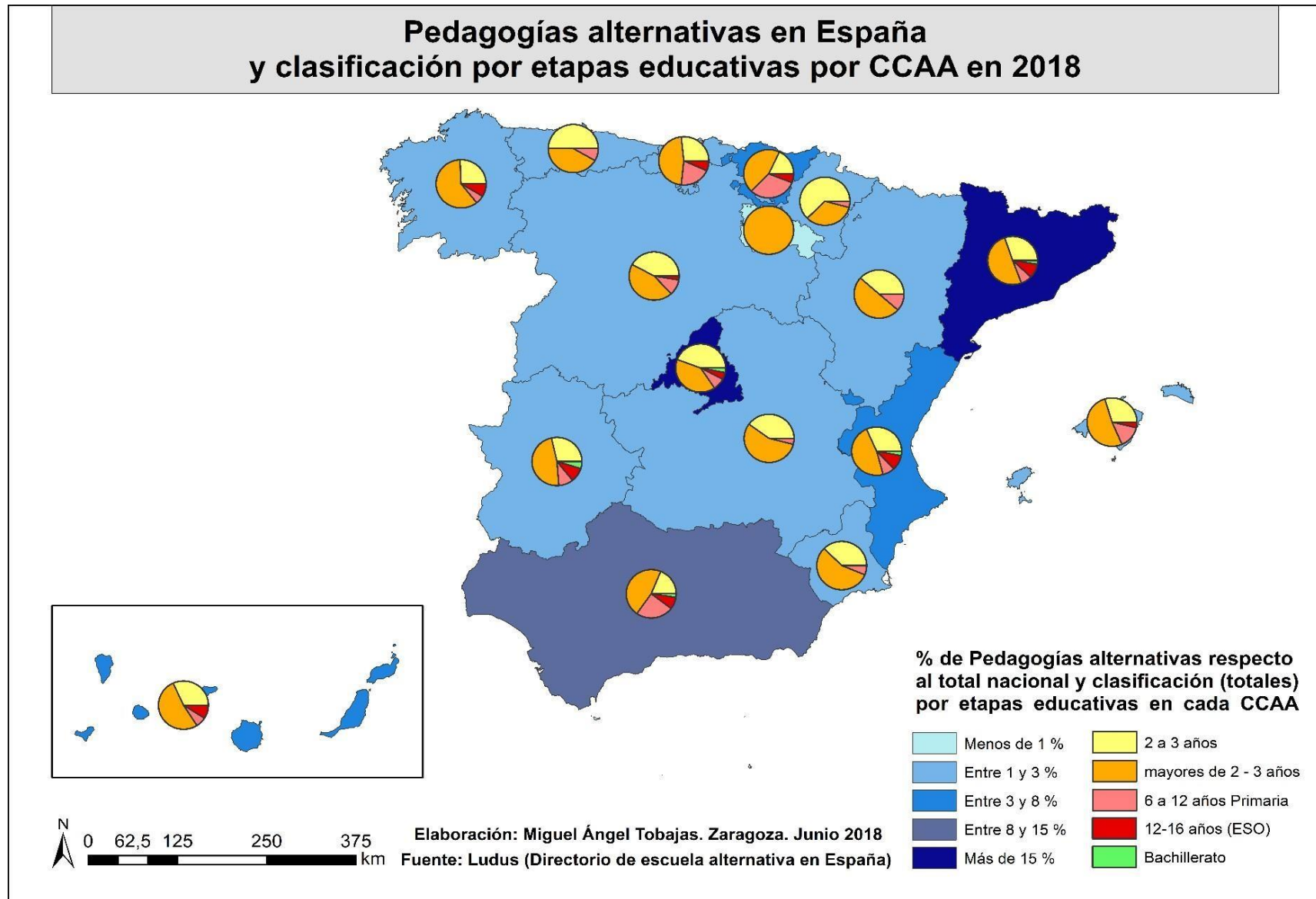
Fuente: Elaboración propia (Ludus)



Anexo 21: Pedagogías alternativas y Producto Interior Bruto per cápita por Comunidades Autónomas en España

Fuente: Elaboración propia (Ludus 2018 e Instituto Nacional de Estadística en 2017)

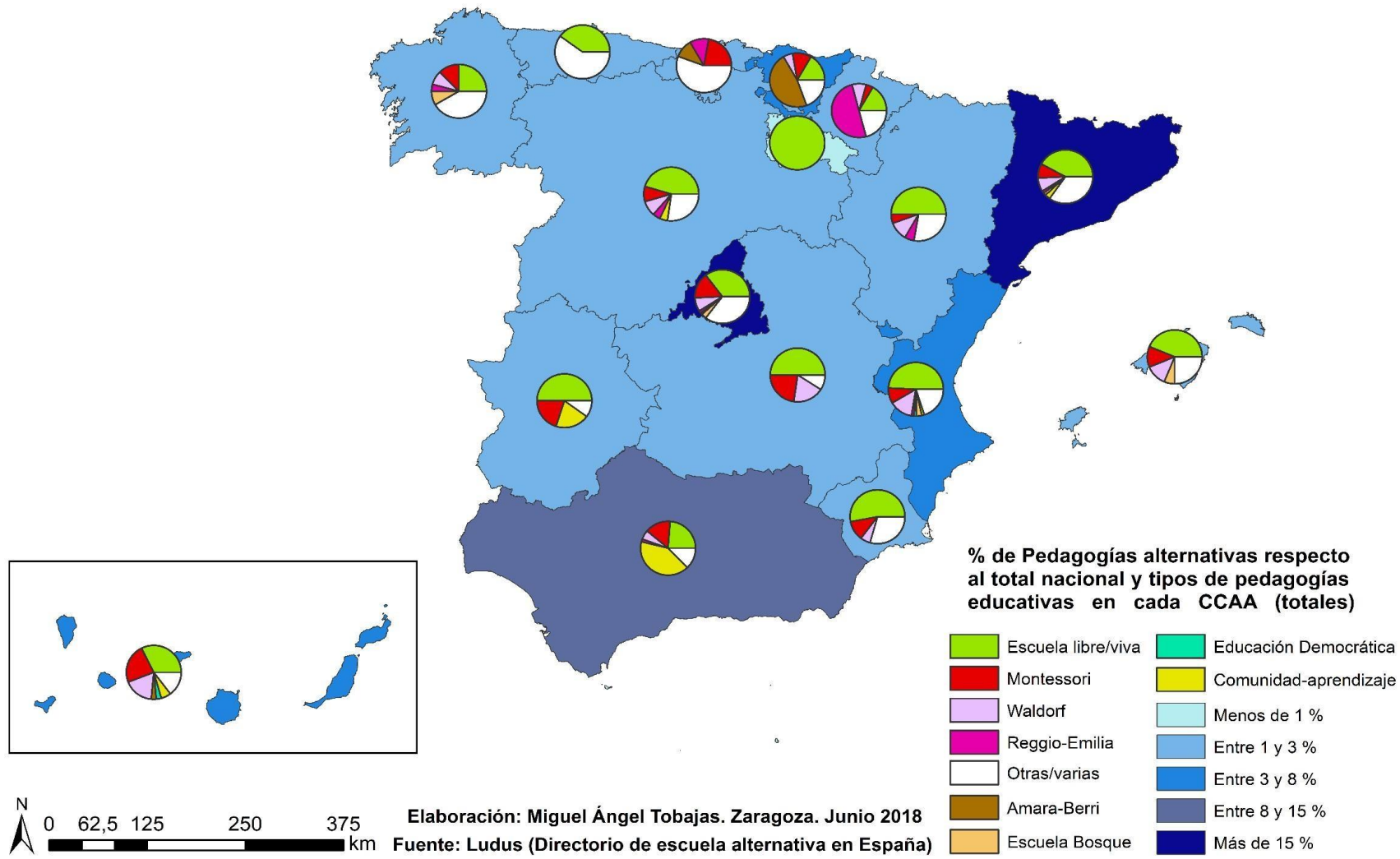


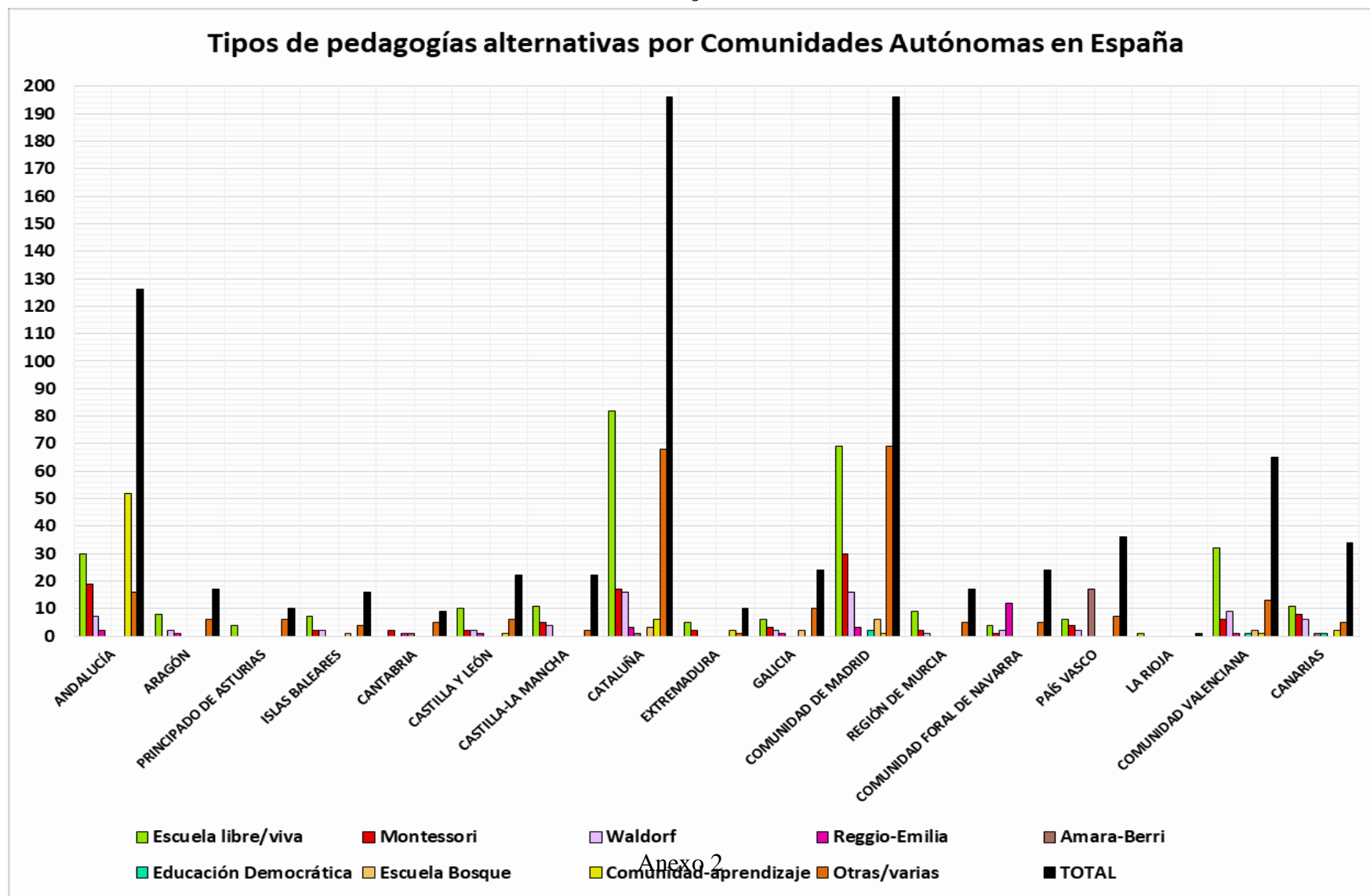


Anexo 22: totales (encima) y % (debajo) de Proyectos alternativos a nivel nacional por Comunidades Autónomas

Fuente: Elaboración propia (Ludus)

Tipos de pedagogías alternativas en España y porcentaje por Comunidades Autónomas respecto al total nacional en 2018





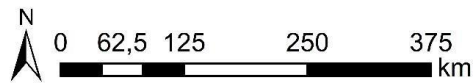
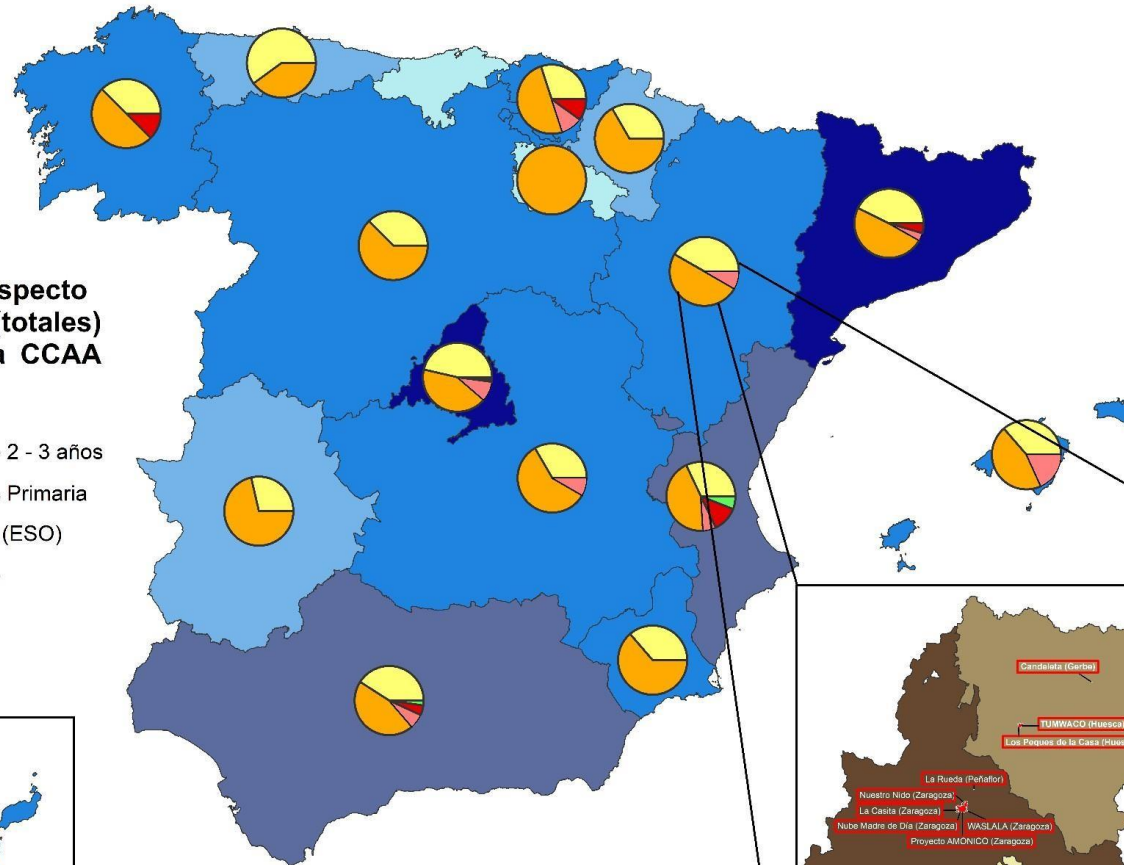
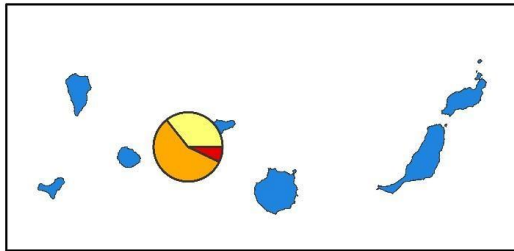
Anexo 2

Anexo 23: % (encima) y totales (debajo) de Tipo de Proyectos alternativos a nivel nacional por Comunidades Autónomas

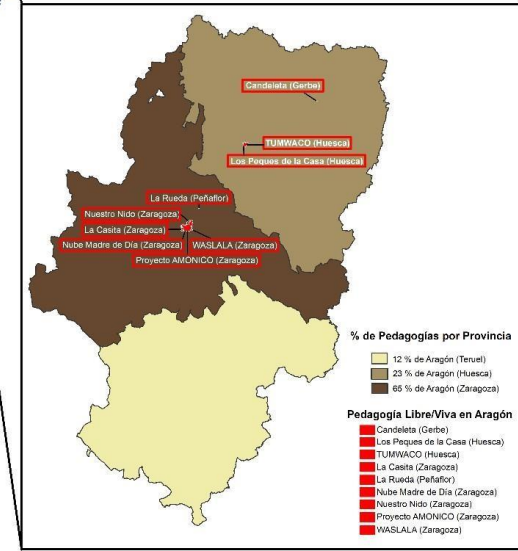
Fuente: Elaboración propia (Ludus)

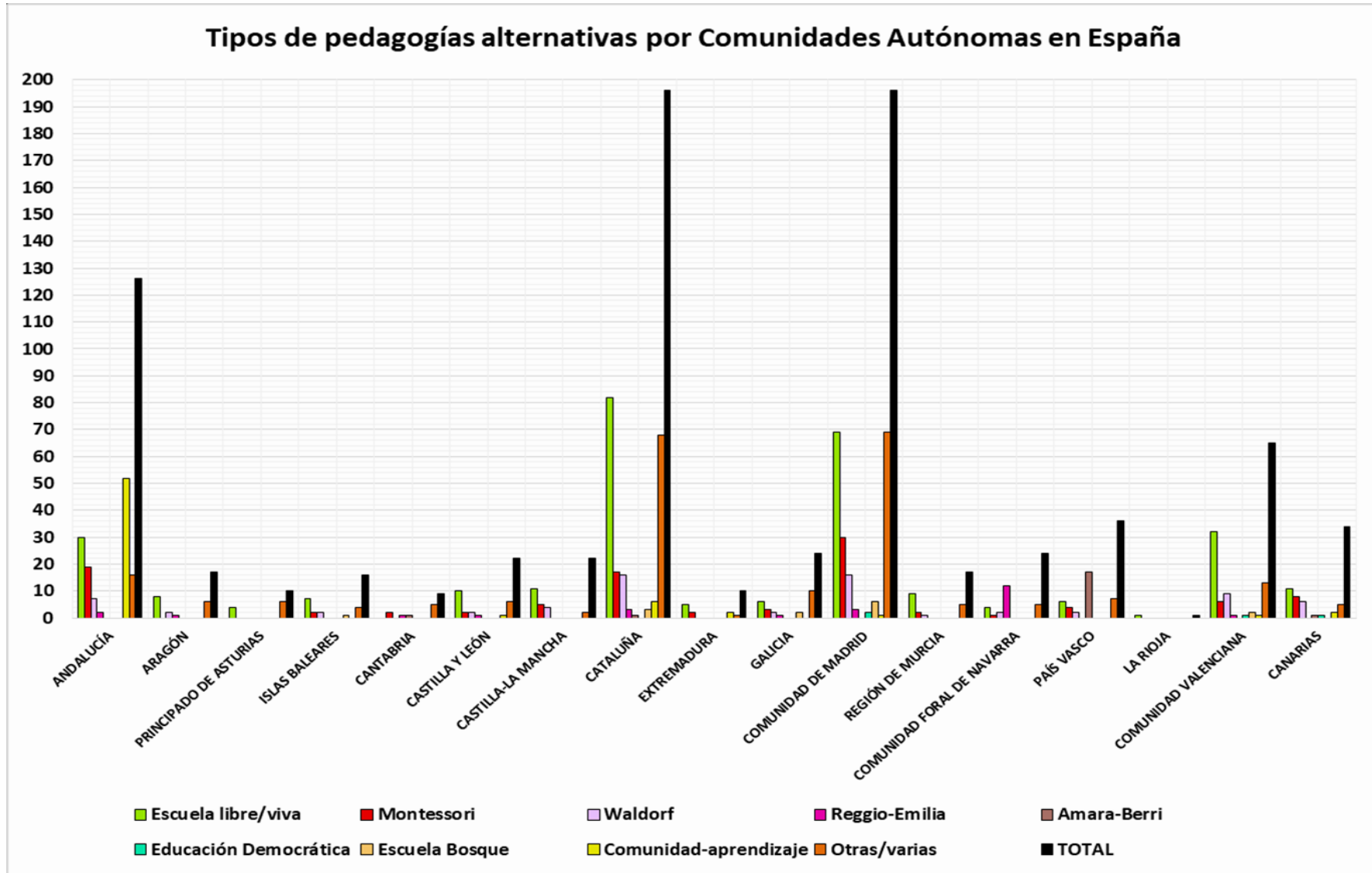
Escuelas Libres/vivas en España y clasificación por etapas educativas por CCAA en 2018

% de Escuelas Libres/vivas respecto al total nacional y clasificación (totales) por etapas educativas en cada CCAA



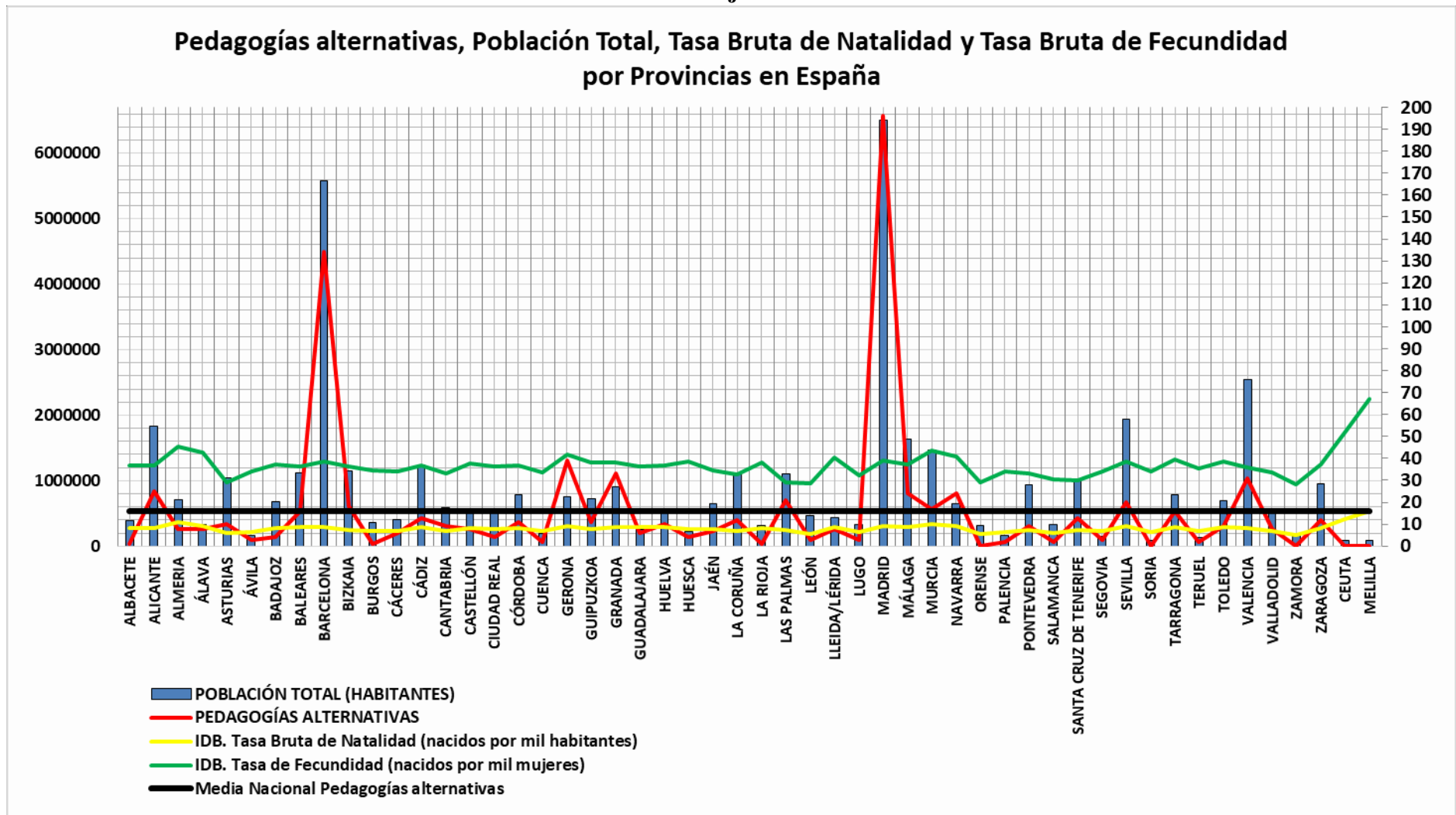
Elaboración: Miguel Ángel Tobajas. Zaragoza. Junio 2018
Fuente: Ludus (Directorio de escuela alternativa en España)





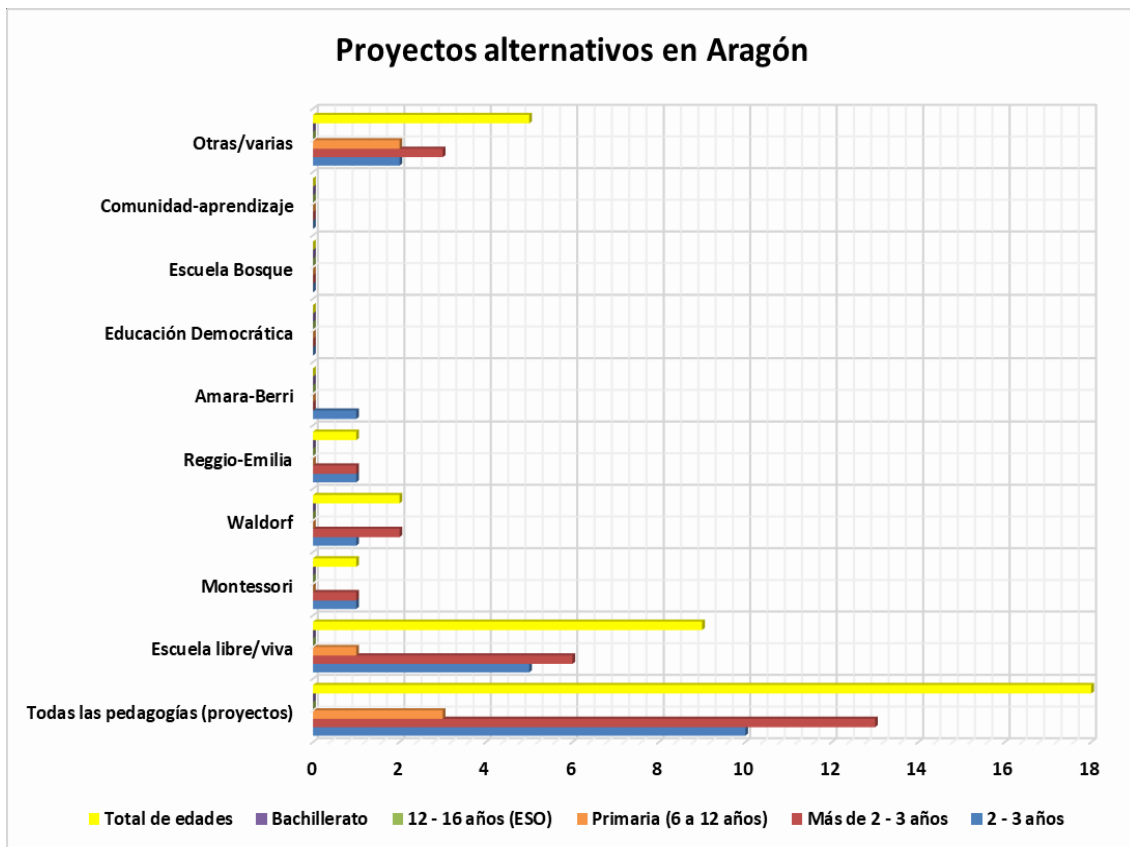
Anexo 24: % (encima) y totales (debajo) de Escuelas Libres/vivas a nivel nacional por Comunidades Autónomas

Fuente: Elaboración propia (Ludus)

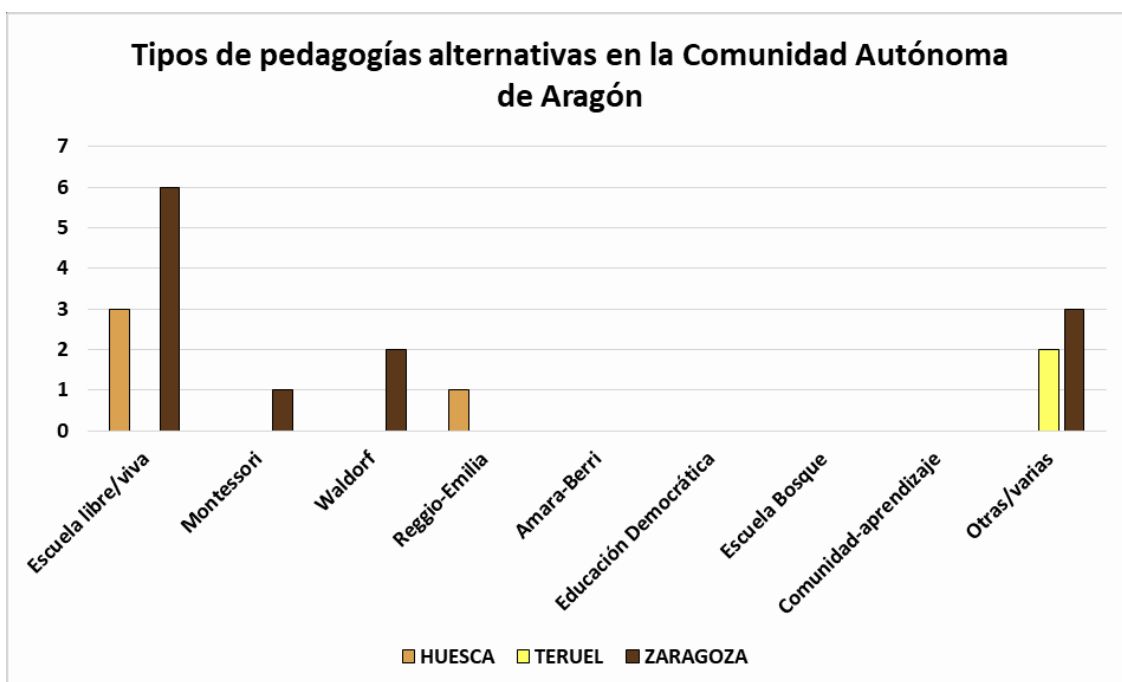


Anexo 25: Pedagogías alternativas, Población Total, Tasa Bruta de Natalidad y Tasa Bruta de Fecundidad por Provincias en España

Fuente: Elaboración propia (Ludus 2018 e Instituto Nacional de Estadística en 2017)



Anexo 26: Proyectos alternativos en Aragón Fuente: Elaboración propia (Ludus)



Anexo 27: Tipos de Proyectos alternativos por provincias en Aragón

Fuente: Elaboración propia (Ludus)

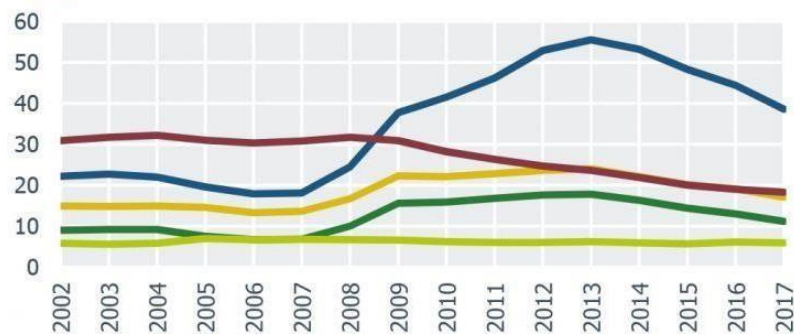
JÓVENES DE 18 A 24 AÑOS SEGÚN SITUACIÓN LABORAL Y ESTUDIOS. España, 2017 (porcentaje, total jóvenes = 100%)

		TRABAJAN: 29,1%	NO TRABAJAN: 70,9%
ESTUDIAN: 63,5%	(sin distinción por nivel educativo)	9,6%	53,8%
NO ESTUDIAN: 36,5%	Tasa de abandono escolar Temprano: 18,3%	8,2%	10,1%
	Con al menos estudios posobligatorios: 18,2%	11,2%	7,0%
		Ni estudian ni trabajan: 17,1%	

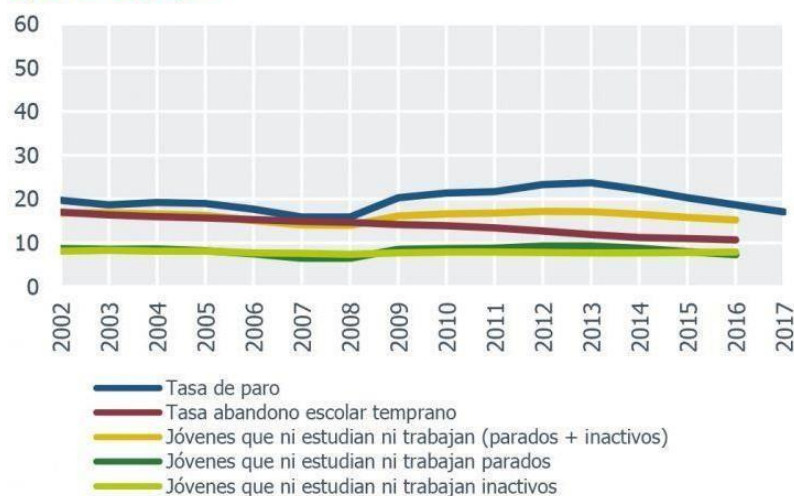
Fuente: INE y elaboración propia.

INDICADORES LABORALES Y EDUCATIVOS DE LOS JÓVENES DE 18 A 24 AÑOS. España y UE, 2002-2017 (porcentaje)

a) España



b) Unión Europea



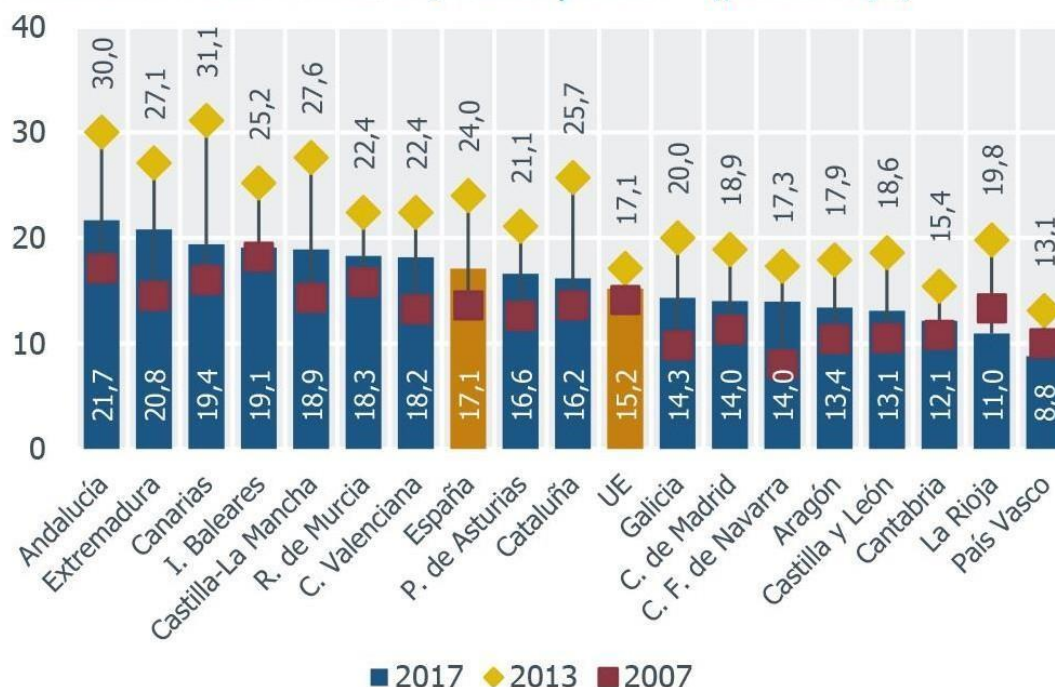
Nota: Tasa de paro se refiere a los menores de 25 años. Promedio de los tres primeros trimestres de 2017 para UE.

Fuente: INE, Eurostat y elaboración propia.

Anexo 28: Porcentaje de abandono escolar temprano en España respecto a la Unión Europea

Fuente: <https://www.fbbva.es> (Instituto Nacional de Estadística y Fundación BBVA)

JÓVENES DE 18 A 24 AÑOS QUE NI ESTUDIAN NI TRABAJAN. CC. AA. 2007, 2013 y 2017* (porcentaje)



* 2016 para UE.

Nota: Dato de España en 2016 (19,1%), comparable con el de la UE del mismo año.

Fuente: INE, Eurostat y elaboración propia.

Anexo 29: Porcentaje de abandono escolar por Comunidades Autónomas en 2017

Fuente: <https://www.fbbva.es> (Eurostat Instituto Nacional de Estadística y Fundación BBVA)

Gasto público en educación ⁽¹⁾

Años	Incluidos capítulos financieros ⁽²⁾ (millones €)	Excluidos capítulos financieros ⁽²⁾ (millones €)
2007	47.266,7	46.790,8
2008	51.716,0	51.122,9
2009	53.895,0	53.374,9
2010	53.099,3	52.557,7
2011	50.631,1	50.343,9
2012	46.476,4	46.215,9
2013	44.974,6	44.491,5
2014	44.846,8	44.519,2
2015	46.620,8	46.285,1
2016 ⁽³⁾	47.654,8	47.235,3
2017 ⁽³⁾	49.418,2	48.934,2

(1) Se refiere al gasto en educación (Presupuestos liquidados) del conjunto de las Administraciones Públicas, incluyendo Universidades. Fuente: Estadística del Gasto Público en Educación. S.G. de Estadística y Estudios-Secretaría General Técnica-M.º de Educación, Cultura y Deporte.

(2) Los capítulos financieros corresponden a los capítulos 3 (Gastos financieros de operaciones corrientes), 8 y 9 (Activos y pasivos financieros de operaciones de capital). Ver notas explicativas.

(3) Cifras estimadas para 2016 en base a los presupuestos liquidados disponibles y para el 2017 en base a los presupuestos iniciales.

Anexo 30: Gasto público en educación en España en 2017

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

La educación infantil

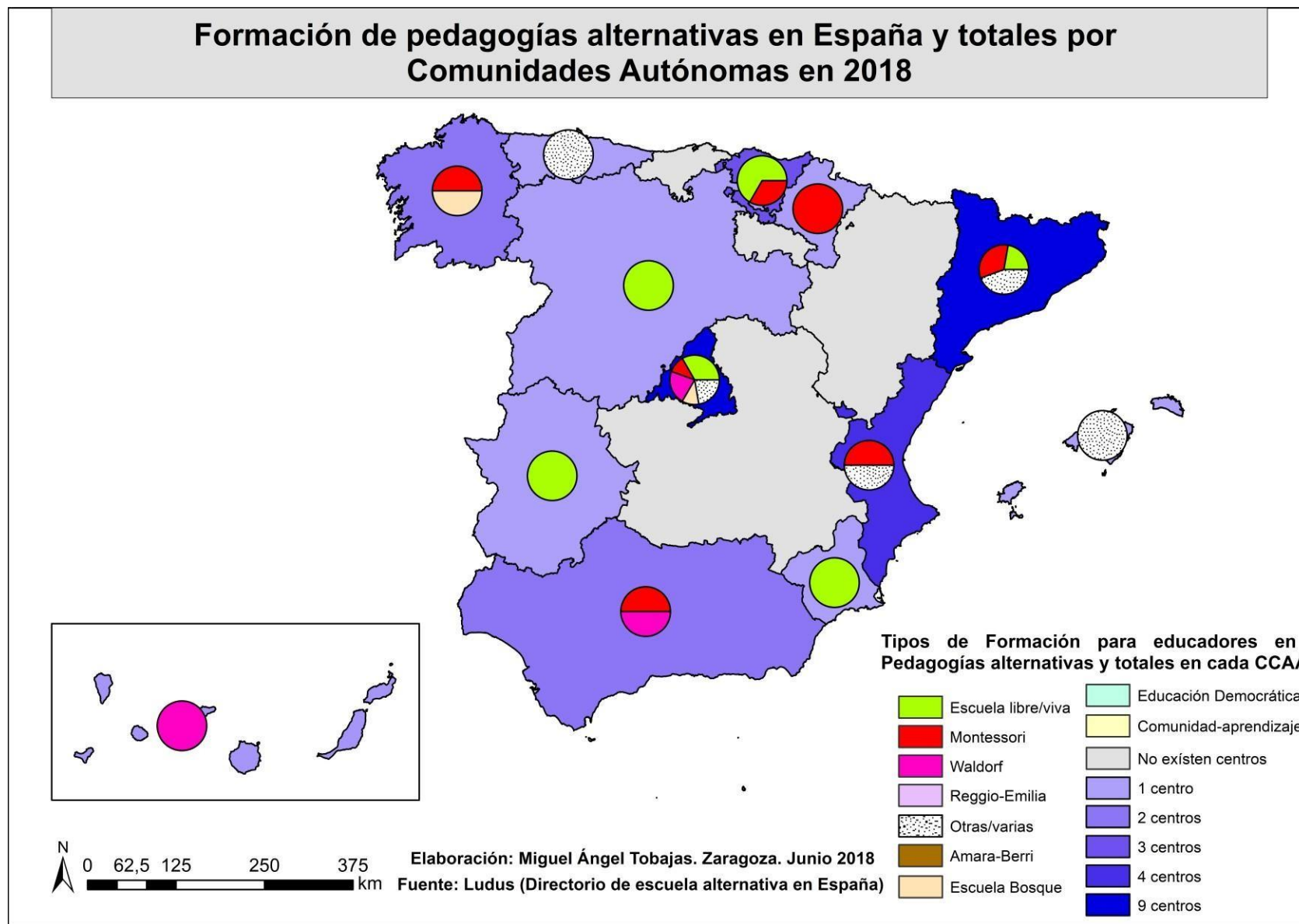
Evolución de la Educación Infantil

	2006-2007	2011-2012	2016-2017
Alumnado matriculado	1.557.257	1.917.236	1.775.264
Primer ciclo (0-3 años)	253.604	446.519	457.224
Segundo ciclo (3-6 años)	1.303.653	1.470.717	1.318.040
Centros que imparten E. Infantil	17.709	22.981	22.475
Centros públicos	12.238	14.758	14.609
Centros privados	5.471	8.223	7.866

Anexo 31: Evolución de la Educación Infantil en España

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte





Anexo 32: Formación para educadores en España 2018 Fuente: Elaboración propia (Ludus)

PROPUESTAS EDUCATIVAS PARA LAS PEDAGOGÍAS ALTERNATIVAS Y EL SISTEMA EDUCATIVO TRADICIONAL
Docente con sólida formación científica y pedagógica adquirida en las Escuelas Normales, con independencia del nivel de la enseñanza primaria en que fueran a ejercer su profesión
Todo profesor debería estar capacitado para poder ejercer la docencia independientemente de la etapa educativa en la que se encuentre desde el punto de vista pedagógico
Mayor conexión intereducativa entre la educación tradicional y las pedagogías alternativas, buscando complementarse para favorecer un aprendizaje más adecuado para el estudiante en función de sus necesidades
Educar para la provención, es decir para gestionar conflictos desde las primeras etapas educativas, y no tanto para la prevención
Cada estudiante debería de poder elegir el método de evaluación en función de sus necesidades de aprendizaje, dando prioridad a los exámenes y las pruebas escritas sólo hace que fomentar la línea conductista de memorización sin fundamento o utilidad
Trabajar más en red en estas pedagogías alternativas para hacer más fuerza y dar a conocer los aspectos comunes
Trabajar por etapas educativas y entre centros escolares, para favorecer un mayor sentido de la responsabilidad y respeto por parte de los estudiantes al docente, además de dar una mayor utilidad a los conocimientos adquiridos en el aula
Trabajar de un modo democrático dentro del conjunto de componentes que forman las escuelas oficiales, para una mejor comunicación entre las familias, claustro de profesores, director y el resto de organismos presentes en el centro
Utilizarse especialmente las pedagogías alternativas para aquellas familias que busquen un mayor respeto de los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, fuera de la presión educativa que supone el hecho de tener que superar curso a curso cada una de las etapas educativas
Disponer de tiempo libre, ya que para poder llevar a cabo una aplicación de lo aprendido se necesita tranquilidad y ocio
Se debería valorar no solo desde el aspecto calificador a los futuros docentes, sino tener en cuenta cuestiones tan básicas como sus habilidades psicopedagógicas, aspecto vocacional o situación psicológica para el ejercicio de la docencia
Acceso de los centro a ciertas salidas al extranjero por parte tanto de docentes como de estudiantes, para conocer la realidad educativa de otros países y nutrirse de conocimientos, aspectos cognitivos y sociales
Debería haber una adecuada proporción entre el número de alumnos que reciben y el conjunto de maestros que España necesite
El aprendizaje activo en el que el estudiante pasa a ser el centro del aprendizaje junto al docente debería de ser algo estipulado por ley y no un aprendizaje innovador
Debería organizarse un cuerpo nacional de Inspectores de primera enseñanza en el cual prevaleciesen las razones técnicas y pedagógicas en su trabajo, en vez de las burocráticas o administrativas
Trabajar por proyectos y actividades de un modo interdisciplinar y no solo por estándares de aprendizaje los cuales deben de llevar a cabo los docentes, obligándoles a ceñirse a un conjunto de contenidos y temas sin mayor relación y aplicación en el día a día
Financiar los proyectos pedagógicos alternativos mediante ayudas de tal modo que sean más accesibles a las familias que los demandan
Mejora en el acceso formativo de las pedagogías alternativas por parte de los docentes, además de una mayor igualdad de género en las escuelas libres/vivas

Anexo 33: Tabla de propuestas educativas Fuente: Elaboración propia



Anexo 34: Tasa de desempleo en Europa

Fuente: <https://www.lainformacion.com/economia-negocios-y-finanzas/laboral/espana-vuelve-a-estar-entre-los-peores-de-la-clase-dobla-en-paro-al-resto-de-europa/6341222>

D8.2. Tasa bruta de población que supera la prueba de acceso a la universidad, por comunidad autónoma

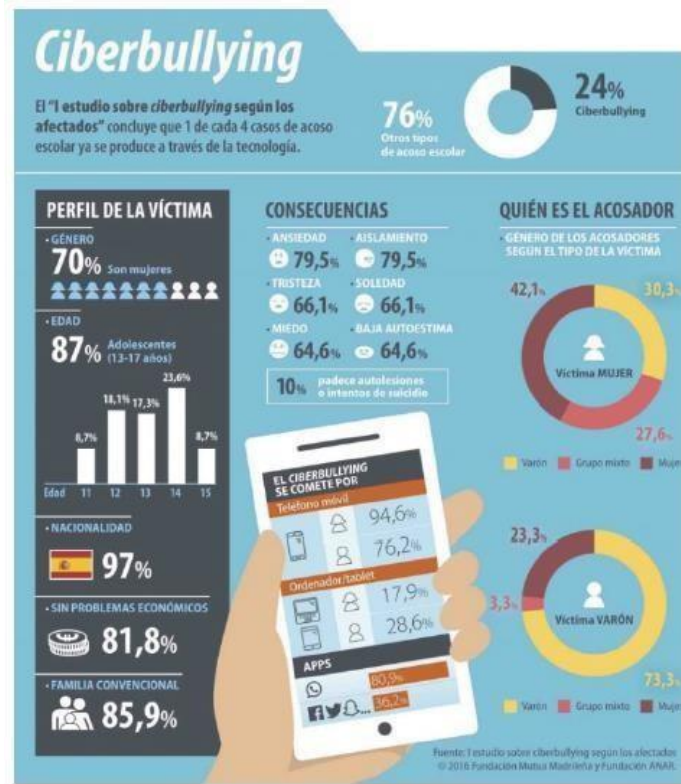
	TOTAL			HOMBRES			MUJERES		
	2005	2010	2015	2005	2010	2015	2005	2010	2015
TOTAL	37,2	40,4	51,8	29,7	34,0	43,7	45,1	47,1	60,4
Andalucía	30,4	35,8	50,7	24,5	30,4	42,9	36,6	41,5	59,0
Aragón	42,3	43,3	54,8	33,5	35,6	45,1	51,3	51,3	64,9
Asturias (Principado de)	46,3	51,9	48,3	36,8	46,2	41,7	56,3	57,8	55,3
Baleares (Illes)	29,4	32,7	38,8	23,7	27,2	30,8	35,2	38,5	47,5
Canarias	33,1	38,5	50,2	25,2	32,0	42,4	41,5	45,6	57,7
Cantabria	36,2	41,3	53,6	29,1	33,8	45,6	43,8	49,9	62,6
Castilla y León	40,4	45,2	55,4	32,0	37,6	46,3	49,2	53,4	64,9
Castilla-La Mancha	35,1	36,1	46,3	26,4	28,7	37,4	44,2	43,9	55,6
Cataluña	34,4	40,2	47,0	27,3	33,4	39,1	42,0	47,5	55,5
Comunitat Valenciana	36,0	37,0	48,3	28,0	30,4	39,8	44,7	44,0	57,4
Extremadura	36,6	40,4	54,0	27,7	32,7	44,5	46,4	48,4	64,1
Galicia	38,9	38,3	54,5	29,6	30,8	44,2	48,6	46,3	65,6
Madrid (Comunidad de)	40,5	43,3	54,1	34,4	38,7	47,7	46,9	48,2	61,0
Murcia (Región de)	32,0	39,9	49,0	25,1	34,2	42,0	39,3	46,0	56,4
Navarra (Comunidad Foral de)	39,6	44,1	51,1	31,2	34,6	42,7	48,5	54,3	59,9
País Vasco	50,2	53,3	66,1	39,9	44,6	58,6	61,2	62,9	74,2
Rioja (La)	39,6	40,7	48,4	31,0	33,9	40,1	49,0	48,2	56,9
Ceuta	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Melilla	x	x	x	x	x	x	x	x	x

NOTAS:

- Debido a la revisión de las poblaciones de referencia utilizadas, existen diferencias y falta de comparabilidad con los datos publicados anteriormente.
- En el cálculo de este indicador no se tiene en cuenta las Pruebas de Acceso para mayores de 25 años, 45 años y mayores de 40 con experiencia laboral.
- La clasificación del alumnado por comunidad autónoma, se ha hecho atendiendo a la comunidad autónoma donde se encuentra el rectorado de la universidad que realiza la prueba.
- El indicador de Andalucía engloba también las ciudades de Ceuta y Melilla, al realizar sus alumnos las pruebas en universidades andaluzas.
- El indicador de la Comunidad de Madrid engloba la provincia de Guadalajara, al realizar sus alumnos las pruebas en una universidad madrileña.

Anexo 35: Tasa bruta de población que supera la prueba de acceso a la universidad, por comunidad autónoma en España

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte



Anexo 36: Ciberbullying en España

Fuente: Fundación Mutua Madrileña y Fundación Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo (Anar)

CRONOGRAMA 2017-2018																																
	NOVIEMBRE				DICIEMBRE				ENERO				FEBRERO				MARZO				ABRIL				MAYO				JUNIO			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Reflexión del tema a investigar																																
Elección del Tutor																																
Selección de la temática																																
Revisión bibliográfica																																
Elaboración del índice																																
Selección de los estudios de caso																																
Tutorías previas a las entrevistas																																
Tratamiento bibliográfico																																
Preparación de entrevistas																																
Contacto con los estudios de caso																																
Elaboración de la entrevista																																
Tratamiento de datos																																
Elaboración Cartográfica																																
Interpretación de los datos																																
Redacción del Trabajo Fin de Máster (TFM)																																
Revisión y Depósito del TFM																																

Anexo 37: Cronograma 2018 Fuente: Elaboración propia