



Escuelas alternativas de la Región de Murcia: la visión de sus directores y docentes¹

Alternative schools in the Region of Murcia: principals' and teachers' views

MÓNICA VALLEJO RUIZ

Universidad de Murcia, España

<https://orcid.org/0000-0002-0461-3926>

ANA TORRES SOTO²

Universidad de Murcia, España

ana.t.s@um.es

<https://orcid.org/0000-0003-0832-8580>

BRENDA ABELLÁN CUEVAS

Universidad de Murcia, España

Resumen:

El auge de las conocidas “pedagogías alternativas”, la realidad postpandemia y los cambios recientes de la normativa educativa constituyen los ejes rectores en los que se enmarca el presente trabajo. Su objetivo principal es describir la realidad de las escuelas alternativas que desarrollan sus enseñanzas en la Región de Murcia, a través de la visión de sus directores y docentes. Se ha recogido información de 11 escuelas que desarrollan enseñanzas alternativas a partir de entrevistas semiestructuradas en las que se analiza: los principales fundamentos pedagógicos de estas escuelas, beneficios y limitaciones; la arquitectura de aulas y centro, las relaciones escuela-familia y sus propuestas pedagógicas. Los resultados revelan que,

Abstract:

The rise of the well-known “alternative pedagogies”, the post-pandemic reality, and the recent changes in educational regulations support the guiding principles of this study. Its aim is to describe the reality of alternative schools in the Region of Murcia by exploring the view of the principals and the teachers of these schools. Information was collected from 11 alternative schools through semi-structured interviews reporting on the main foundations of these schools, their benefits and limitations, their physical structure, school-family relations, and their pedagogical proposals. The results reveal that, at present, the Region of Murcia has a wide range of alternative pedagogical proposals: free pedagogy centers, Mon-

1 **Cómo referenciar este artículo (How to reference this article):**

Vallejo Ruiz, M., Torres Soto, A. y Abellán Cuevas B. (2024). Escuelas alternativas de la Región de Murcia: la visión de sus directores y docentes. *Educatio Siglo XXI*, 42(3), 115-134. <https://doi.org/10.6018/educatio.532991>

2 **Dirección para correspondencia (Correspondence address):**

Ana Torres Soto, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Murcia. Campus de Espinardo. España.

actualmente, la Región de Murcia cuenta con una amplia oferta de propuestas pedagógicas alternativas: centros de pedagogía libre, centros Montessori y un centro de pedagogía Waldorf. Respecto a sus modelos de enseñanza se evidencia que siguen los preceptos y propuestas planteadas por los autores de referencia—en el campo de la Educación—del siglo XX. Este hallazgo podría ser un punto de partida para analizar la realidad de los centros escolares de esta comunidad autónoma y del resto del estado español. Este análisis conjunto (docentes, familias y Administración) y sosegado permitiría que todos los niños y niñas escolarizados pudieran disfrutar de una educación viva, experiencial y ligada a sus intereses y necesidades.

Palabras clave:

Escuelas alternativas; renovación pedagógica; modelos de enseñanza-aprendizaje; buenas prácticas; pedagogías alternativas.

tessori centers and a Waldorf pedagogy center. Regarding their teaching models, it is evident that they follow the precepts and proposals put forward by the authors of reference in the field of Education in the 20th century. This finding could be a starting point to analyze the reality of schools in this autonomous community and in the rest of Spain in relation to the regulatory changes that have recently taken place. A multidimensional analysis involving teachers, family, and governments would provide further evidence of the benefits for children when they enjoy a living and experiential form of education which is linked to their interests and needs.

Key words:

Alternative schools; pedagogical renewal; teaching-learning models; good practices; alternative pedagogies.

Résumé:

L'essor des «pédagogies alternatives», la réalité post-pandémique et les récents changements dans les réglementations éducatives sont à la base des principes directeurs sur lesquels repose cette étude. L'objectif de cette étude est de décrire la réalité des écoles alternatives dans la région de Murcia, à travers la vision des directeurs et des enseignants de ces écoles. Des informations ont été recueillies auprès de 11 écoles alternatives par le biais d'entretiens semi-structurés qui fournissent des informations sur les principaux fondements de ces écoles, leurs avantages et leurs limites, leur structure physique, les relations école-famille et leurs propositions pédagogiques. Les résultats révèlent qu'à l'heure actuelle, la Région de Murcie dispose d'un large éventail de propositions pédagogiques alternatives: centres de pédagogie libre, centres Montessori et un centre de pédagogie Waldorf. En ce qui concerne leurs modèles d'enseignement, il est évident qu'ils suivent les préceptes et les propositions avancés par les auteurs de référence - dans le domaine de l'éducation - du XXe siècle. Ce constat pourrait être un point de départ pour analyser la réalité des écoles dans cette communauté autonome et dans le reste de l'Espagne au regard des changements réglementaires qui ont eu lieu récemment. Une analyse conjointe (enseignants, familles et gouvernement) et sereine qui permettrait à tous les écoliers de bénéficier d'une éducation vivante et expérimentale liée à leurs intérêts et à leurs besoins.

Mots clés:

Écoles alternatives; renouvellement pédagogique; modèles d'enseignement-apprentissage; bonnes pratiques; pédagogies alternatives.

Fecha de recepción: 15/07/2024

Fecha de aceptación: 27/07/2024

Introducción

La creación de las llamadas “escuelas alternativas” en Europa ha ido en aumento desde que se iniciara el siglo XXI (Wagnon, 2021). Se trata de escuelas y pedagogías alternativas que parten de una clara concepción pedagógica y educativa diametralmente diferente a las escuelas y concepciones más tradicionales de la enseñanza (Díaz Bajo, 2019; García, 2017). Esta emergencia la encontramos, sobre todo, en la etapa de Educación Infantil seguida de la Educación Primaria; siendo más escasa (en el contexto nacional) en la etapa de Secundaria.

Asimismo, otra variable para incorporar al marco teórico de este estudio son los efectos y cambios producidos por la reciente pandemia de la COVID-19. La sociedad postpandemia es consciente de la necesidad de cambios reales y contundentes en el ámbito educativo. Los modelos imperantes antes de la pandemia y la revolución digital han hecho evidente que los modelos de enseñanza-aprendizaje —planteados hasta ese momento— deben ser mudados e, incluso, desde una perspectiva histórica, podrían considerarse como obsoletos. Esta tesis es corroborada por autores como Barber (2014), quien afirma que las nuevas pedagogías permiten estar a la altura de los desafíos del futuro y sacar el máximo provecho de la globalización para poder difundir las “buenas prácticas” para la mejora de los resultados de la educación, en lugar de las mejoras lentas de estas últimas décadas. Igualmente, en la literatura científica se puede encontrar una ingente producción sobre el desarrollo e implementación de proyectos educativos basados en “pedagogías alternativas” o “nuevas pedagogías” (Carbonell, 2015; Fullan y Langworthy, 2014; García, 2017; Morales Valero y Amber Montes; 2021; Sim, et al., 2021).

Aunque en ocasiones las pedagogías alternativas han sido caracterizadas como una moda, la realidad socioeducativa pone de manifiesto que la creación de escuelas alternativas supone una tendencia de fondo que está irrumpiendo en los sistemas educativos contemporáneos a nivel internacional (Wagnon, 2021). Este crecimiento de la “educación alternativa” nos dirige hacia un necesario análisis del recorrido de estas propuestas, de su concepción, de sus características pedagógicas y metodológicas, de su situación actual y de sus implicaciones en la formación de sus estudiantes.

El presente artículo analiza las propuestas pedagógicas de algunas de las escuelas alternativas asentadas en España y, más concretamente,

aquellas que se están desarrollando en la Región de Murcia (comunes a las que pudieran estar en cualquier otra comunidad autónoma).

Las escuelas alternativas: ¿a qué nos referimos?

A lo largo de la historia educativa española se han sucedido innumerables experiencias caracterizadas por un modelo de escuela basado en la pedagogía crítica, innovadora, con un fuerte compromiso socioeducativo y con un carácter de transformación personal, cultural y social. Algunas de ellas no han avanzado más allá de la experiencia o el proyecto adscrito a un modelo de escuela más tradicional, otras han dado paso al surgimiento de diversos centros escolares que ponen en valor los ideales que han acompañado la historia de la Renovación Pedagógica Española, constituyendo así alternativas a la escuela convencional (Pericacho y Andrés-Candelas, 2018).

Los conceptos “alternativo” y/o “nuevo” a veces se pueden definir como –simplemente– “oposición a la tradicional” pero, en realidad, engloban grandes concepciones educativas con rasgos y características propios y claramente delimitados. Por ejemplo, bajo estos términos se aúnan una gran cantidad de propuestas que plantean como sus principales características: la innovación, la no dirección, la enseñanza individualizada o el respeto al individuo y a sus intereses, y la actividad de alumnado.

Desde esta perspectiva, el concepto de pedagogías alternativas hace referencia a aquellos modelos de enseñanza basados en la liberación del individuo, con base en una práctica de acción transformadora que rechace cualquier idea basada en la pasividad, dependencia cognitiva, homogeneidad y neutralidad del estudiante. Es decir, es entender la educación como una vía de cambio y mejora y, a su vez, como un medio para construir una ciudadanía respetuosa y crítica con el fin último de adaptar y transformar la realidad acontecida. En consecuencia, implica la puesta en marcha de una educación respetuosa y democrática, respetando la libertad, la diversidad cultural, la existencia de diferencias y el derecho a la igualdad entre individuos (Conley, 2002; Contreras, 2010; Goran, 2019).

Una propuesta holística de estas pedagogías es desarrollada por lo que Contreras (2010) llama “las escuelas alternativas”. Las escuelas al-

ternativas desafían lo que Tyack y Tobin (1994) denominaron la gramática tradicional de escolarización en lo que respecta a las formas convencionales de escolarización desarrolladas en la mayor parte de las sociedades occidentales desde la Revolución Industrial. Estas escuelas alternativas conforman un heterogéneo grupo de iniciativas educacionales, sin patrón o modelo establecido. No obstante, sí se pueden identificar algunas características o principios generalizables a todas ellas:

1. Respetar la personalidad e identidad del estudiante: estas escuelas alternativas se sustentan en la idea de que el docente debe impulsar la libertad propia de cada individuo al igual que su carácter crítico, desarrollar las capacidades intelectuales, sociales y artísticas mediante la experiencia directa y activa.
2. Cambio en la acción educativa centrada en el propio escolar: se traslada el punto de vista al escolar, poniendo en énfasis las necesidades emergentes y las demandas de la sociedad y, por otra parte, los centros de interés y pretensiones que requiere el discente. El foco del aprendizaje estará en desarrollar la capacidad en los estudiantes de dirigir su propio aprendizaje y hacer cosas con él, asumiendo la figura de “estudiantes de por vida” (Fullan y Langworthy, 2014).
3. Cambio en el binomio docente-estudiante: se cambia el “magistrocentrismo” por una pedagogía centrada en el propio estudiante de una forma antiautoritaria. El docente deja de ser el transmisor de conceptos y contenidos a ser una figura esencial en la evolución del alumno/a, creando un ambiente óptimo para su desarrollo natural.
4. Asumir la gran variabilidad de características de cada individuo y teniendo un respeto absoluto a ellas: se respetan los diferentes ritmos de aprendizaje, así como las distintas necesidades e intereses de los escolares.

En la Región de Murcia se han ido asentando un amplio abanico de centros que participan de estos principios y ponen en marcha pedagogías alternativas –tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria– en su estructura y en su cotidianidad; constituyendo así una respuesta diferente y alternativa al modelo de escuela más convencional y dominante.

Marco empírico

Objetivos del estudio

El objetivo general de este estudio es analizar las principales pedagogías alternativas presentes en la Región de Murcia desde la óptica de sus gestores (directores de centro y docentes). A partir de este objetivo general se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los principios pedagógicos desarrollados por las escuelas alternativas y principales ventajas y limitaciones.
- Conocer la arquitectura y disposición física de las aulas de estas escuelas alternativas y sus influencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Describir las relaciones escuela-familia desarrollados en estos modelos educativos.
- Analizar la propuesta pedagógica que desarrollan estas escuelas.

Diseño de la investigación

La naturaleza del tema objeto de estudio es una de las claves que condiciona la elección de la metodología a utilizar y, por ende, el diseño de investigación a través del cual se delimita el esquema de trabajo del investigador (Latorre et al., 2003). Teniendo esto en consideración y para responder a los objetivos expuestos, el estudio es abordado desde una metodología cualitativa, ya que pretendemos comprender e interpretar la realidad tal y como la conciben los sujetos participantes. Esta metodología busca conocer y especificar realidades: propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos (Hernández et al., 2010).

Específicamente, el diseño de esta investigación sería un estudio de casos siendo la finalidad de este método la comprensión detallada de un tema en concreto para generar conocimientos. La adecuación de este diseño metodológico estriba en la concepción que tiene de la unidad de análisis, considerando esta unidad en su totalidad y abarcándola desde las subunidades que la componen (Simons, 2011; Yin, 2018). En este caso, se trataría de analizar la realidad de los centros educativos que desarrollan pedagogías alternativas en la Región de Murcia.

Desde este enfoque cualitativo, se ha empleado la técnica de la en-

entrevista semiestructurada dado en permite comprender la perspectiva de los propios sujetos entrevistados con el fin de que muestren su punto de vista y sus pensamientos (Kvale, 2011). La recopilación de los datos a través de entrevistas es consistente con el carácter exploratorio y emergente del estudio y la perspectiva teórica empleada (Creswell & Plano Clark, 2018).

Participantes

Los casos objeto de estudio lo conforman 11 centros educativos que se encuentran presentes en la Región de Murcia (España). En la tabla 1 se concreta el año de fundación de cada centro, la titularidad, las etapas educativas que ofrece y el número de profesorado y alumnado en el momento en que se realizó la recogida de la información.

Tabla 1.

Datos identificativos de los centros educativos e informantes clave

Caso	Año fundación	Titularidad	Etapas educativas	Número de estudiantes/docentes
1	1997	Concertada	Educación Infantil-Bachillerato	490 docentes/72 estudiantes
2	2016	Privada	Educación Infantil-Primaria	65 estudiantes/9 docentes
3	2018	Privada	Educación Infantil-Primaria	90 estudiantes/10 docentes
4	2020	Privada	Educación Infantil-Primaria	57 estudiantes/6 docentes
5	2017	Privada	Educación Infantil-Primaria	75 estudiantes/12 docentes
6	2016	Privada	Educación Infantil (primer ciclo)	60 estudiantes/6 docentes
7	2010	Asociación	Educación Infantil	11 estudiantes/1 docente
8	2015	Privada	Educación Infantil-Primaria	35 estudiantes/5 docentes
9	2021	Privada	Educación Infantil-Primaria	16 estudiantes/3 docentes
10	2016	Privada	Educación Infantil-Primaria	35 estudiantes/5 docentes
11	2015	Asociación	Educación Infantil	38 estudiantes/4 docentes

Se realizó un muestreo intencional, opinático y no probabilístico (Latorre et al., 2003). Los participantes se seleccionaron de forma intencionada teniendo en cuenta su caracterización como centros educativos con propuestas pedagógicas alternativas (de acuerdo con el directorio de pedagogías alternativas LUDUS).

Se entrevistó a un profesional de cada centro en función de su disponibilidad y conocimiento de la pedagogía aplicada. Se contactó previamente con cada centro para informar del objetivo de la investigación, solicitar su participación y concertar la cita para la realización de la entrevista. De esta manera, se pudo acceder a un total de 11 escuelas de la Región de Murcia de un total de 16 (68.8% de la población). Concretamente, de las personas entrevistadas, indicar que 6 de ellas son docentes de los centros (casos 2, 4, 5, 6, 8 y 11), 4 son directoras (los casos 1, 3, 9 y 10) y una es la presidenta de la asociación (caso 7). Con respecto a la experiencia profesional de los sujetos, nos encontramos con 4 personas con una experiencia profesional inferior a 10 años, 4 personas con una experiencia profesional inferior o igual a 20 años y 2 personas con una experiencia profesional superior a 20 años.

Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de entre 25 hasta 40 minutos. Todas las entrevistas fueron grabadas para facilitar el posterior tratamiento de la información, previa solicitud de consentimiento informado.

Teniendo en consideración el año de fundación de estas escuelas, debemos señalar que todas oscilan entre los años 2010 y 2021, con excepción del caso 1 que se fundó en el año 1997. Asimismo, exponer que la mayoría de los centros educativos están localizados en barrios céntricos de dos de las ciudades más importantes de esta comunidad (Murcia y Cartagena), se corresponde con los casos 2,3, 4, 5, 6, 8, 10 y 11. Y el resto (casos 1 y 9) se encuentran a las afueras de estas ciudades (pedanías cercanas).

Análisis de los datos

El análisis de los datos se realizó en dos etapas diferenciadas, combinando el análisis temático y el análisis comparativo (Braun & Clarke, 2021; Roberts et al., 2019). En primer lugar, se llevó a cabo una codificación abierta a través de la lectura completa de las transcripciones de las entrevistas realizadas siguiendo la lógica del microanálisis, realizando un

pormenorizado examen minucioso de cada fragmento de la entrevista. Ello permitió descomponer las entrevistas en categorías o unidades discretas de significados que, posteriormente, fueron comparadas entre sí con la finalidad de establecer similitudes y diferencias. En segundo lugar, en la codificación axial, se reagruparon tales categorías vinculando a las unidades en clasificaciones de mayor generalidad que permitieron una comprensión más amplia y precisa de cada una de las pedagogías/centros analizados.

La herramienta utilizada para realizar el análisis ha sido el software ATLAS.ti V22 (Friese, 2019).

Resultados

Los resultados que se exponen, a continuación, han sido organizados siguiendo el orden establecido en los objetivos del estudio. Asimismo, a la vez que se analizan y describen los resultados obtenidos, se realiza la interpretación de los mismos.

PRINCIPALES FUNDAMENTOS DE LAS PEDAGOGÍAS ALTERNATIVAS

Las 11 escuelas alternativas desarrollan los siguientes modelos de enseñanza: 4 de ellas centran su modelo de enseñanza en la “pedagogía Montessori” (casos: 1, 2, 5 y 8), 6 escuelas se encuadrarían en lo que se conoce como “pedagogía libre o activa” (casos: 3, 4, 6, 9, 10 y 11) y, por último, otra escuela desarrollaría la “pedagogía Waldorf” (caso 7).

Asimismo, en cuanto a las principales diferencias con las pedagogías más convencionales, los informantes clave resaltaron la idea del respeto absoluto a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, el contacto con un entorno natural (naturaleza), el fomento de la autonomía o la importancia en que el aprendizaje se desarrolle a través de sus experiencias (experiencias ad hoc para cada estudiante) y el agrupamiento de los estudiantes (véase Figura 1).

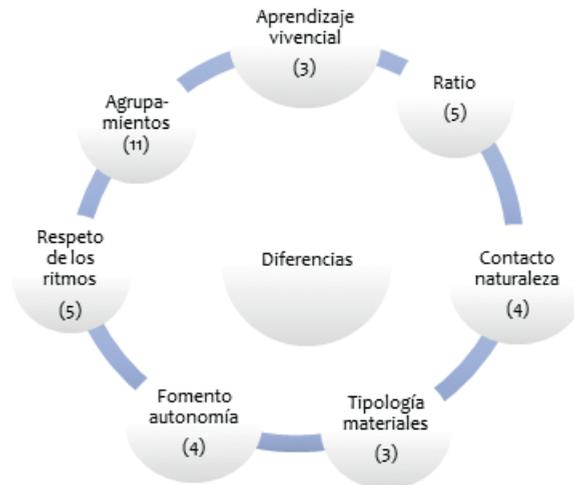
A este respecto, la entrevistada 7 manifestaba que:

las diferencias con respecto a la tradicional son todas. Por ejemplo, nosotros el aprendizaje lo promovemos a través del movimiento y el arte y en la educación tradicional se hace sentado en una silla, repitiendo una y mil veces la misma ficha o el mismo trabajo. A partir de ahí, imagínate...

En esta misma línea, la informante 9 subraya: “trabajamos centrándonos en el respeto y respetando las etapas evolutivas del niño, en lo que está sintiendo en cada momento...”.

Figura 1

Principales diferencias con respecto a las pedagogías tradicionales



El agrupamiento de los estudiantes sería otra de las principales diferencias destacables. Hay una gran diversidad en cuanto a los agrupamientos se refiere, ya que depende de las edades de admisión de los escolares en cada escuela y de la demanda por parte de las familias. No obstante, el agrupamiento más extendido es el que divide a los estudiantes en 3 grupos (3-6 años, 6-9 años y 9-12 años), presente en 4 escuelas. Seguidamente, 2 centros educativos agrupan a sus alumnos/as en 2 grupos (0-3 años y 3-9 años) y otros 2 centros aúnan a su alumnado en 2 grupos (2-3 años y de 3-6 años).

Asimismo, una característica general que destacan todos los informantes clave son los grandes beneficios que plantean la creación de estos grupos heterogéneos de edad. Centran sus bondades en la ayuda entre los alumnos/as, la asunción de roles, desarrollo de habilidades sociales, inteligencia emocional, entre otras.

VENTAJAS Y LIMITACIONES DE ESTA PEDAGOGÍA

Las ventajas y limitaciones que los entrevistados reportan de estas pedagogías son recogidas en la Figura 2.

Concretamente, en lo relativo a los beneficios o ventajas de estas pedagogías estarían: “aprendizaje más enriquecedor”, “mayor autonomía e independencia” y “se trabaja el autoconcepto y autoconfianza”. La entrevistada 9 lo resume en que la principal ventaja es: “que el niño aprende tanto a conocerse a sí mismo, reconocer sus propias emociones y aceptarlas. Y a su vez, reconocer las emociones y el trabajo de lo demás. El niño aprende a su propio ritmo y experimentándolo todo”.

Por otro lado, referente a las limitaciones destacar que la principal limitación -sus directores y docentes- sería la “formación docente”, ya que como afirmaba la directora del caso 3: “las docentes tienen que estar muy formadas tanto a nivel pedagógico como a nivel emocional y tener recursos para todos los niños. Es muy vocacional”.

La presidenta del centro 7 señala que: “no hay escuela de primaria con pedagogía Waldorf en Murcia”, por lo que dificulta a las familias que quieren que sus niños sigan con una enseñanza basada en esta pedagogía. Otra limitación señalada por dos entrevistadas es la “dificultad de homologación”, como añade la entrevistada 4: “es muy complejo y, además, es económicamente casi imposible hacerlo por la vía española y, por eso, recurrimos a la americana”.

Figura 2

Principales ventajas y limitaciones de las pedagogías alternativas



Otra limitación a reseñar es el desconocimiento de estas pedagogías por parte de las familias, como afirmaba el caso 8: “estas pedagogías están muy poco extendidas por lo que hay mucha incertidumbre por parte de las familias”.

En la misma línea con la anterior, dos entrevistadas señalan que son escuelas de titularidad privada lo que no permite un gran acceso a todas las familias. El informante 4 añadía: “cada año intentamos dar más becas con el objetivo de poder llegar a más familias”.

Por último, debido a que se respeta el libre movimiento e intereses del niño/a, algunos informantes señalan que se “pueden dejar de lado ciertas áreas” que no les llamen la atención. La solución planteada por la entrevistada 9 es: “los docentes deben de estar pendientes de ello para intentar captar la atención de estas áreas y conseguir su motivación a través de recursos o materiales que les parezcan más atractivos”.

Teniendo en cuenta todos los datos recabados, podemos señalar que todos los informantes confirman que estos modelos pedagógicos se centran en nuevas formas de aprender y enseñar y apuestan por modelos educativos en los cuales el conocimiento tiene que ser construido y for-

mado por el propio sujeto en vez de ser meramente recibido a través de un agente externo.

ARQUITECTURA DEL CENTRO Y PRINCIPALES RECURSOS EDUCATIVOS

En líneas generales, estos centros educativos cuentan con una gran superficie tanto interior como exterior. Respecto a los espacios exteriores, todas las escuelas cuentan con una zona de juego al aire libre, huerto y arenero. Además, algunas escuelas cuentan con estanque de peces, gallinero, rocódromo y zona de telas. La entrevistada 11 añade que: “en la zona de telas los niños/as pueden potenciar su movimiento”.

Todos los centros cuentan con comedor, cocina, baños adaptados y biblioteca. Además, la entrevistada 9 añade que en su centro: “contamos con un aula de teletrabajo o estudio para los padres que lo necesiten”.

Por último, respecto a las aulas, indicar que los 11 centros educativos cuentan con aulas diáfanas, luminosas y repletas de recursos de toda índole para poder llegar a las necesidades de todos los escolares. Respecto a la tipología de las aulas hay 10 escuelas que cuentan con aula de psicomotricidad, 9 centros que cuentan con aula de artes, 8 centros que cuentan con aulas de uso exclusivo para la relajación, 4 de ellos cuentan con aula de informática y, por último, 1 de ellos cuenta con un aula de piezas sueltas. La entrevistada 8 añade que: “en esta sala a partir de materiales reciclados los escolares deben crear objetos”.

En estas aulas, no se encuentran sillas y mesas para cada uno de los alumnos/as, ni libros de textos para cada escolar, ni siquiera una pizarra colocada en el centro del aula presentada como el principal recurso, como en las pedagogías más convencionales, por ejemplo.

En referencia a los principales recursos o materiales utilizados, cabe señalar que todos coinciden en que los materiales en estas escuelas deben ser manipulativos, naturales (madera, cristal, porcelana, algodón...) y el medio natural como recurso material (huerto, arenero, excursiones al entorno próximo...). La entrevistada 6 pone de manifiesto la importancia de estos últimos: “los exteriores como aula externa, donde al poder trabajar en contacto directo con la naturaleza, se trabajan temas transversales como el cuidado del medio ambiente, la ecología, reciclaje y hábitos saludables de alimentación e higiene”.

A la luz de los datos recabados, se puede extraer una visión general de qué estructura física tienen las escuelas alternativas analizadas, así como sus principales espacios y aulas. En general, son edificios reforma-

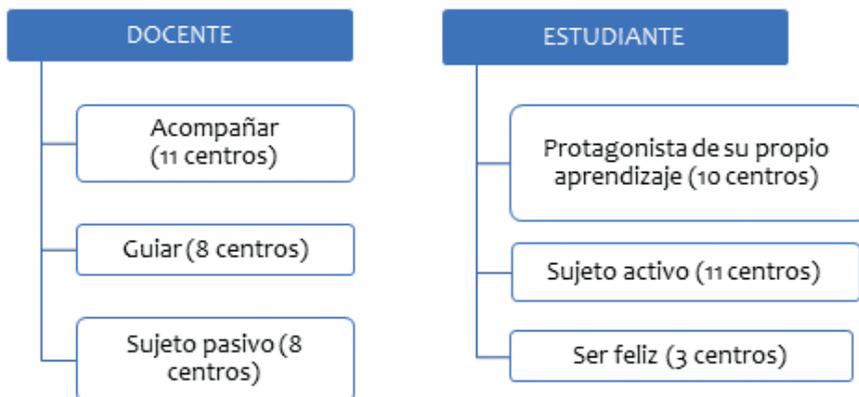
dos (que antes eran grandes casas o colegios antiguos) y siempre están ubicados en zonas próximas al entorno natural. Todas ellas cuentan con un huerto y zonas de juego al aire libre. Por lo tanto, podemos destacar que las escuelas alternativas otorgan gran valor a los espacios exteriores, al contacto con la naturaleza y al contacto con el entorno próximo. Este hallazgo es coherente con los dictados de María Montessori cuando afirmaba que: “el niño, que es el mayor observador espontáneo de la naturaleza, necesita indudablemente estar cerca de ella” (Montessori, 1913, p.82). Unido a ello, estaría la idea de que “el movimiento es un factor esencial para la construcción de la inteligencia, que se alimenta y vive de experiencias obtenidas del ambiente exterior” (Montessori, 1913, p. 156-157).

RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA

Respecto a la relación docente-alumno, todos los entrevistados coinciden en que el rol del docente adquiere el papel de guía y acompañante al escolar durante todo su proceso de enseñanza-aprendizaje, ofreciéndole la mejor respuesta a las demandas de los niños/as. Por otro lado, el rol del alumno/a es un agente activo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde es el protagonista de su propio aprendizaje guiado siempre por sus motivaciones intrínsecas e intereses. Además, tres entrevistados señalaron que el papel del alumno/a es simplemente “ser feliz”. Destacan la importancia del desarrollo de la educación emocional en las primeras etapas de la vida de una persona.

Figura 5

Rol docente y alumno en las pedagogías alternativas



En cuanto a la relación familia-escuela, todas las entrevistadas coinciden en que son relaciones basadas en el diálogo, en el respeto profundo y en la confianza. Hasta tal punto, que la entrevistada 4 señala: “somos como parte de sus familias”. Y la entrevistada 8 se refiere a estas relaciones como “una gran tribu”.

Finalmente, se puede sintetizar que las estructuras participativas más presentes en estas escuelas son: las escuelas de padres, comisiones de participación y las asociaciones de padres y madres. Conjuntamente, otros mecanismos de participación empleados por algunas de estas escuelas son: reuniones trimestrales, encuentros mensuales, comunicación continua a través de la plataforma interna del centro y comunicación a través de “club de amigos”.

PLANIFICACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS

En referencia a la planificación de las enseñanzas, una característica común es su insistencia en que desarrollan una enseñanza “muy flexible” y siempre sujeta a los intereses y necesidades de los niños/as. Todos los informantes coinciden en que las planificaciones son realizadas por los docentes o guías de los centros educativos. La planificación de las enseñanzas más frecuente entre las participantes es una planificación semanal (4 centros), seguido de la planificación individual con cada niño (3 centros), planificación trimestralmente (3 centros) y, por último, la planificación a inicio y fin de curso (3 centros). A este respecto, la entrevistada 10 añade: “normalmente realizamos 2 planificaciones (a inicio y fin de curso), donde hacemos una pequeña planificación teniendo en cuenta festividades, equinoccios... pero no es una planificación cerrada, porque escuchamos lo que los alumnos demandan”.

De acuerdo con la tipología de actividades desarrolladas en estos centros mencionar que las más extendidas en este tipo de pedagogías son las siguientes (recogidas en la Figura 6): actividades psicomotrices, manipulativas, artísticas, creativas, relajación y actividades para la vida real. La entrevistada 6 argumenta: “siempre intentamos que sean actividades reales. Por ejemplo, si estamos enseñando los peces pues en vez de enseñarlos a través de un libro, vamos al estanque a verlos”.

Y en cuanto a las actividades artísticas, la entrevistada 4 indica que realizan arteterapia una vez a la semana. Además, 6 entrevistados añaden como actividad habitual las excursiones al entorno cercano como mínimo una vez a la semana (normalmente, los viernes).

Figura 6

Tipología de actividades desarrolladas en estos centros educativos



Otra de las cuestiones planteadas, fue su concepción de la evaluación de los aprendizajes. Todas las personas entrevistadas coinciden en que el instrumento de evaluación empleado es la observación directa, sistemática y continua. A este respecto, el informante del caso 6 relata: “realizamos un informe inicial para conocer el momento de desarrollo de cada niño en las distintas áreas. Durante el curso, realizamos de forma continua y en evolución positiva (todo está en proceso de ser conseguido)”.

De otro lado, la entrevistada 1 resalta que: “son los propios alumnos los que conocen los criterios que deben conseguir con cada actividad y son ellos los que deciden si lo han conseguido por completo o si quieren seguir mejorando el resultado”.

Estas escuelas analizadas desarrollan lo que De Zubiría (2006) plantea cuando habla de las pedagogías alternativas; es decir, que los profesores o guías deben comprobar constantemente la consecución de los objetivos logrados, así como los que están en proceso de ser conseguidos y, además, deben transmitirles la relevancia de que ellos mismos deben poseer la responsabilidad de supervisar y reflexionar acerca de sus propios progresos.

Conclusiones

Los resultados extraídos en este estudio han permitido evidenciar la realidad de once escuelas alternativas, desde la óptica de sus gestores y docentes. Ellos –en primera persona– han expuesto las bondades y limitaciones de estas pedagogías alternativas, explicando de forma detallada la filosofía, principios y métodos para desarrollar la formación de sus estudiantes.

A la luz de los datos, se ponen de manifiesto algunas cuestiones que son comunes a todas ellas (con independencia del modelo pedagógico concreto que desarrollen):

- La concepción de aprendizaje que promueven se centra en un aprendizaje vivencial y manipulativo basado en experiencias reales, apostando por un contacto directo con la naturaleza y con el entorno próximo.
- Hay un respeto absoluto a los ritmos de desarrollo y aprendizaje de cada alumno/a y los docentes son acompañantes en esos procesos. Para el adecuado seguimiento de cada alumno/a se plantea la observación sistemática y directa. Así, la evaluación es descargada de ese valor “punitivo” propio de los modelos de enseñanza más tradicionales.
- Constitución de grupos heterogéneos de edades. Estas escuelas, por su propia naturaleza de fundación, no parten del modelo de escuela graduado (tampoco su matrícula lo permitiría en la mayoría de los casos). Esta realidad (buscada o forzosa) permite a sus estudiantes los beneficios inherentes a las interacciones entre alumnos/as de diferentes edades y, por tanto, con diferentes estadios madurativos (Calatayud, 2018; Hoffman, 2002; Torres y Fernández, 2015).
- El último aspecto a destacar son las relaciones familia-escuela. Son relaciones muy estrechas en las que existen diversas estructuras relacionales (formales y no formales) para que las familias puedan implicarse en las escuelas y en la educación de sus hijos/as.

Como se ha podido evidenciar por los hallazgos de este estudio, las llamadas escuelas alternativas desarrollan aquellos principios, modelos de enseñanza y concepciones pedagógicas legadas ya por los autores de referencia del siglo XX (Dewey, Decroly, Bernstein, Montessori, Frei-

net y un largo etcétera). Principios y propuestas longevas que resultan hartamente complejas generalizar al resto de centros educativos debido a la realidad de esos centros. La punta del iceberg de esa realidad la conformaría esa demanda recurrente de los docentes: las ratios. Con las actuales ratios de educación infantil y educación primaria no es posible desarrollar una verdadera enseñanza individualizada y, aún menos, realizar ese seguimiento (evaluación) que estas escuelas alternativas desarrollan en sus centros; es decir, tener un registro —casi diario— de la evolución del alumno/a, detectar sus intereses y necesidades y ajustar el proceso de enseñanza a esa realidad individual.

Por tanto, la reflexión que subyace es: ¿qué está dificultando para que todos los centros educativos, sin excepción, puedan desarrollar ese legado pedagógico asumido por cualquier docente? La respuesta a esta pregunta —aunque obvia— está llena de los matices y aristas propios de la problemática de la Educación en este país. No obstante, es un debate necesario e inaplazable.

Referencias

- Braun, V., & Clarke, V. (2021). Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *Counselling and Psychotherapy Research*, 21(1), 37-47. <https://doi.org/10.1002/capr.12360>
- Calatayud, M. A. (2018). Los agrupamientos escolares a debate. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 5-14. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.001>
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research (3rd. ed.)*. Sage.
- Conley, B. E. (2002). *Alternative schools: A reference handbook*. Abc-clio.
- Contreras, J. (2010). Otras escuelas otra educación, otra forma de pensar en el currículum. *Revista Educación XXI*, 4, 548-566.
- Goran, A. J. (2019). *Exploration of successful alternate schools*. Doctoral dissertation. Vancouver Island University. <https://viurrspace.ca/bitstream/handle/10613/22204/Goran.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Coop. Editorial Magisterio.
- Díaz Bajo, M.P. (2019). Panorama actual de las pedagogías alternativas en España. *Papeles Salmantinos de Educación*, 23, 247-281. <https://revistas.upsa.es/index.php/papeleseducacion/article/view/30>

- Friese, S. (2019). *Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti*. Sage.
- Fullan, M., y Langworthy, M. (2014). *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*. Pearson.
- García, A. (2017). *Otra educación ya es posible: una introducción a las pedagogías alternativas*. Litera.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M.P. (2010). *Metodología de la investigación (6ª edición)*. McGrawHill.
- Hoffman, J. (2002). Flexible grouping strategies in the multiage classroom. *Theory into practice*, 41(1), 47-52.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Editorial Morata.
- Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.
- Montessori, M. (1913). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*. Opera Nazionale Montessori.
- Morales Valero, M., y Amber Montes, D. (2021). Implicaciones pedagógicas y organizativas de un proyecto de educación alternativo para la etapa de Educación Infantil en España. *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 109-134. <https://doi.org/10.6018/educatio.423891>
- Pericacho, F.J., y Andrés-Candelas, M. (2018). Actualidad de la renovación pedagógica en la Comunidad de Madrid: un estudio a través de centros escolares representativos. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-18. <https://www.scielo.br/j/ep/a/pC75DFMTXrmhX9gy8ZLGPLv/?format=pdf&lang=es>
- Roberts, K., Dowell, A., y Nie, J. B. (2019). Attempting rigour and replicability in thematic analysis of qualitative research data; a case study of codebook development. *BMC Medical Research Methodology*, 19. <https://doi.org/10.1186/s12874-019-0707-y>
- Sim, S. P. L., Sim, H. P. K., y Quah, C. S. (2021). Online learning: A post COVID-19 alternative pedagogy for university students. *Asian Journal of University Education*, 16(4), 137-151.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso. Teoría y práctica*. Morata.
- Torres, J. A., y Fernández, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 177-200. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214391>
- Tyack, D., y Tobin, W. (1994). The grammar of schooling: why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, XXXI, 435-479.
- Wagnon, S. (2021). *Las pedagogías alternativas. Montessori, Freinet, Decroly, Steiner y otras corrientes que revolucionaron la educación*. Plataforma.
- Yin, R.K. (2018). *Investigación y aplicaciones de estudios de casos: diseño y métodos (sexta ed.)*. SAGE.

