



GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

CURSO ACADÉMICO 2017/2018

EDUCACIÓN ALTERNATIVA: PROYECTO LA
CASETA UNA EXPERIENCIA REAL EN
EDUCACIÓN LIBRE

ALTERNATIVE EDUCATION: LA CASETA
PROJECT A REAL EXPERIENCE IN FREE
EDUCATION

Autora: Ana Fernández Cimiano

Directora: Estefanía Santurde del Arco

Fecha: 17/10/2018

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

ÍNDICE

1. RESUMEN/ABSTRACT	1
2. INTRODUCCIÓN.....	2
4. MARCO TEORICO.....	4
4.1 ¿Qué entendemos por educación alternativa?	4
4.2. Educación libre no directiva	8
4.3. Precursores	17
4.4. Educación libre en España: Situación Actual.....	28
5. UN PROYECTO REAL DE EDUCACIÓN LIBRE EN ESPAÑA.....	30
5.1. ¿Qué es la Caseta?	30
5.2 Principios e ideas que sustentan La Caseta	31
5.3 Rol del niño, rol del maestro/acompañante y rol de las familias	34
5.4 Un día en La Caseta	35
5.5 Los Espacios	36
6. CONCLUSIONES.....	37
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39
8. ANEXOS.....	42

NOTA : A lo largo de este documento, y con el fin de facilitar la lectura del texto, se hará uso del masculino genérico para referirse a las personas de ambos sexos, no significando en ningún momento esta adopción la utilización del uso sexista del lenguaje ni de las connotaciones que él implica (Universidad Cantabria).

1. RESUMEN/ABSTRACT

RESUMEN: A lo largo de la historia de la Educación siempre han existido otros modos de hacer escuelas diferentes al oficial, la llamada "educación alternativa". Este complejo y heterogéneo constructo engloba un amplio abanico de propuestas y pedagogías entre las que se encuentra la educación libre, cuyos principales precursores fueron J.J. Rousseau y L. Tolstoi. Aunque muchas de estas experiencias han desaparecido y han sido olvidadas con el paso del tiempo, aquí se rescatan ejemplos representativos de este modelo de escuela como: Summerhill, El centro Pestalozzi de los Wild y Paideia. Asimismo, se deja legado de que hoy en día, y dentro del territorio nacional, podemos encontrar múltiples escuelas que trabajan bajo los principios de la libertad, el respeto a la infancia y la no directividad, como es el caso del proyecto Barcelonés de La Caseta que damos a conocer en el presente estudio.

Palabras clave: Educación alternativa, educación libre, respeto a la infancia, no directividad, La Caseta.

ABSTRACT: Throughout the history of Education there have always been other ways of doing school different from the official one, the so-called "alternative education". This complex and heterogeneous construct encompasses a wide range of proposals and pedagogies among which is free education, whose main precursors were J.J. Rousseau and L. Tolstoi. Although many of these experiences have disappeared and have been forgotten over time, here are rescued representative examples of this school model such as Summerhill, the center of Pestalozzi of the Wild and Paideia. Therefore a legacy is remaining nowadays, and within the national territory, we can find schools that work under the principles of freedom, respect for childhood and non-directivity, as is the case of the Barcelonés of La Caseta project that we will unfold in the present research.

Keywords: alternative education, free education, respect for childhood, non-directivity, La Caseta.

2. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo de Fin de Grado pretende dar a conocer una experiencia particular dentro del ámbito nacional sobre educación Alternativa, más concretamente sobre una pequeña escuela libre en el barrio de Gracia, Barcelona, conocida con el nombre de “La Caseta”.

El documento se estructura en dos partes. Por un lado, el marco teórico y por otro, el conocimiento del proyecto seleccionado. Antes de proceder a la redacción teórica, se determinó la propuesta a desarrollar a través de buscar y descubrir diferentes escuelas alternativas en España. El criterio de elección de la misma se basó en una cuestión subjetiva debido a que la propuesta resultó ser curiosa e interesante, y además, presentaba un bagaje de más de una década de funcionamiento. Seguido, se concretó el campo de estudio, la educación libre, ya que La Caseta responde a este tipo de modelo educativo. Se comenzó a redactar el marco teórico partiendo de lo más genérico, la educación alternativa, hasta desembocar en el análisis de la educación libre. Para ello, fue necesario leer acerca de diferentes experiencias de esta tipología con el objetivo de rescatar sus principales rasgos e ideales. A continuación, se deja constancia sobre los precursores y pioneros que con sus ideas y concepciones comenzaron a cambiar el paradigma educativo y la manera de ver y entender la educación de los niños. Asimismo, encontramos un apartado que resume y describe tres importantes escuelas de educación libre, por su trayectoria y repercusión en el mundo de la educación. Para finalizar, se acerca al lector a la situación española en relación a este tipo de educación, es decir, a nivel legal como se conciben estas escuelas, que organismos la defienden, que centros podemos encontrar, etc.

La segunda parte del trabajo tiene un carácter más descriptivo, ya que se centra en conocer y describir La Caseta, comenzando por concretar en qué consiste este centro y qué proyectos ofrece. Acto seguido, conocemos su proyecto educativo y los ideales sobre los que se sustenta. Asimismo, se especifica el rol que desempeñan los diferentes agentes educativos (niño, profesor/acompañante, y familias) dentro de esta escuela. En tercer lugar, se presenta la estructuración del tiempo y el espacio de la propuesta.

Para finalizar y a modo de conclusión, se reflexiona sobre toda la información recabada, el valor y sentido que tiene el proyecto estudiado, así como las diferentes dudas que se han ido despejando a medida que se ha realizado y conocido este tipo de experiencias no convencionales .

3. JUSTIFICACIÓN

Pero hubo niños que huyeron al bosque, treparon a los árboles, burlaron a los sabios. Corrieron aventuras, se desarrollaron ellos mismos, se hicieron fuertes, hábiles, ingeniosos, perseverantes. De esta manera, desapareció la escuela que tan sabiamente el demonio había imaginado.

ADOLPHE FERRIÈRE

A lo largo de la historia de la pedagogía y la educación han existido numerosas propuestas, experiencias y escuelas que no seguían el modelo tradicional o convencional educativo del momento (Contreras, 2004). Aunque siempre han coexistido otros modelos o filosofías distintas de entender la educación junto a las escuelas estatales, es cierto que muchas de ellas han desaparecido y han sido olvidadas con el paso del tiempo. Por ello, con este trabajo pretendo dejar constancia y legado de una de estas experiencias que actualmente están en funcionamiento pero cuya existencia y vida es incierta.

El desconocimiento social de estas propuestas es una realidad latente. Cuando trato de explicar a mis allegados e incluso compañeros de universidad que es la educación alternativa y más concretamente la educación libre, compruebo que existen muchos tópicos y prejuicios acerca de esta filosofía. Incluso yo misma antes de adentrarme en la materia poseía una vaga idea sobre la temática. Durante mis cuatro años de formación, y más concretamente en el segundo, en una de las asignaturas cursadas se nos presentó, de manera muy superficial, algunas de estas experiencias no convencionales. Mi curiosidad y asombro hacia las mismas fue uno de los motores que me impulsaron a la

realización del presente estudio. Por esta razón, otra de mis pretensiones es introducir al lector en el conocimiento de las escuelas libres, y dejar constancia de que existen otros modos y maneras de entender y atender a la educación de los niños, o mejor dicho, que *Otra Educación ya es posible* (García, 2017).

4. MARCO TEORICO

4.1 ¿Qué entendemos por educación alternativa?

Definir el término educación alternativa no es tarea sencilla, ya que podemos cometer ciertos reduccionismos a la hora de llevar acabo esta acción (Contreras, 2004). Según la Real Academia de la lengua Española, entre las diferentes acepciones que se atribuyen al vocablo alternativo, se entiende que dicha palabra es un adjetivo que se refiere a actividades de cualquier género, especialmente culturales, que difiere de los modelos oficiales comúnmente aceptados. Por tanto, al referirnos a la educación alternativa, entendemos que existen varias pedagogías o experiencias que podrían clasificarse dentro de esta definición. Asimismo, sería necesario clarificar cuál es el modelo educativo oficial o comúnmente aceptado. Para ello, en primer lugar, Contreras (2004) agrupa una serie de prácticas, ideas y aspectos básicos que definen el sistema educativo actual, como son:

La idea de currículo como orden preestablecido de aprendizaje; la evaluación-calificación; el hecho de enseñar como único camino para el aprender; la agrupación de los discentes teniendo en cuenta la edad como criterio de clasificación; la masificación, el control y la imposición de los adultos sobre los niños, así como en aspectos organizativos como los espacios, los tiempos, etc. (p.13)

En segundo lugar, Ontoria (2006) destaca las características principales y definitorias de la escuela tradicional, que son las siguientes:

El maestro es el poseedor del poder y el conocimiento concibiendo al estudiante como un recipiente que obedece; el autoritarismo es la política aceptada en el aula dónde existe un bajo nivel de confianza y la democracia

y los valores son ignorados en la práctica ya que en la escuela no hay lugar para la persona al completo, sólo para lo intelectual. (p.24)

Pero si tenemos en cuenta las cuestiones que nos plantea García (2017) vislumbraremos que definir la educación o pedagogía alternativa únicamente por contraposición a la escuela tradicional o convencional sería caer en el error del reduccionismo:

¿Qué es a estas alturas tradicional... acaso sigue memorizándose en algún colegio la lista de los reyes godos? ¿Autodenominarse alternativas no parece condenarse a permanecer siempre en los márgenes? ¿Una escuela que educara en la discriminación no sería superalternativa...? (p.29)

Por todo lo anteriormente mencionado, hay quienes prefieren denominarlas pedagogías activas. Asimismo, encontramos otras asociaciones como “innovadoras” o “no directivas”. Pero referirnos a ellas como “innovadoras” no es del todo muy acertado si tenemos en cuenta, como bien defienden Contreras (2004) y García (2017), que muchas de estas propuestas tienen un amplio bagaje en la historia. Tampoco el término “no directivas” es apropiado, pues existen ciertas pedagogías clasificadas dentro de este heterogéneo grupo que sí lo son (García, 2017).

Lo que sí queda claro a través de la literatura, es que este conjunto de experiencias y pedagogías tienen una serie de características comunes que permiten aglomerarlas dentro de una misma y compleja agrupación, a pesar de que no todos utilicen o compartan la misma terminología.

Entre las características o ideas que este tipo de pedagogías comparten podemos encontrar las siguientes:

- **El respeto profundo por la infancia y la juventud** (Contreras, 2004). El amor y el respeto son los elementos clave que mueven a estas pedagogías a llevar a cabo su deseo de querer entender, atender y cuidar a cada niño en su singularidad. Se concibe al niño como un ser lleno de posibilidades y potencialidades, con sus múltiples formas de ser y estar en el mundo, sus 100 lenguajes (Malaguzzi, s.f), así como con la capacidad innata para avanzar en sus procesos de vida (Wild, 2006) y de

desarrollo auténticos siempre que exista un ambiente preparado en el que interaccione con otros organismos y el propio entorno.

- **La concepción del niño como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje** (García, 2017). El alumno no es un ser vacío de conocimientos al cual un maestro debe instruir para rellenar su cerebro de saberes. La opinión de los mismos es tomada en cuenta, al igual que sus intereses y pasiones, sin olvidarse de respetar sus necesidades y ritmos de aprendizaje. Por tanto, el niño tiene tiempo para ser niño, ya que estas pedagogías no le perciben como un ser incompleto que debe alcanzar la edad adulta. Se busca que el alumno sea curioso, reflexione, cuestione el mundo y que el mismo sea capaz de encontrar respuestas a través de la experimentación, sin tener miedo a equivocarse. Es por ello, que se evitan los aprendizajes puramente memorísticos y se valora que los mismos vayan de lo concreto a lo abstracto.
- **El aprendizaje no lineal y orgánico** (Contreras, 2004). El aprendizaje y el desarrollo no son lineales, los niños tienen diferentes ritmos y necesidades. Por tanto, necesitan diferentes recursos, así como, seguir sus propios caminos para ir creciendo, conociéndose y comprendiendo el mundo. Partiendo de la idea de que el niño es portador de saberes y experiencias, los mismos se tienen en cuenta en los aprendizajes y se convierten en elementos esenciales para la implicación y motivación. Un aprendizaje orgánico conlleva reconocer que cada alumno tiene ese motor interno, y que a través de su trato sensible, teniendo en cuenta todas las dimensiones del desarrollo (cognitiva, afectiva-social, comunicativa, corporal y artística), el niño es capaz de conocerse a sí mismo y relacionarse con el mundo y los seres y objetos que lo conforman. Este tipo de pedagogías, defiende el valor y sentido del **juego**, considerándolo como uno de los medios más apreciados para llegar a alcanzar esta comprensión profunda del mundo y del ser. Almudena García (2017) etiqueta el juego como “el trabajo” de los niños (p.30).
- **El Aprendizaje integral** (Yus, 2001). En relación con lo anterior, este tipo de pedagogías educan para la vida, prestando atención a las diferentes dimensiones del desarrollo humano. Es decir, teniendo en cuenta la personalidad global del niño no solo al valorar el intelecto racional, sino al

cuidar los aspectos físicos, emocionales, sociales, estéticos, creativos, intuitivos y espirituales de la naturaleza innata del ser humano. En consecuencia, las enseñanzas artísticas tienen un valor equitativo al resto de disciplinas.

- **El fomento de la cooperación frente a la competición** (García, 2017). Este tipo de pedagogías no hacen comparaciones entre los niños, sino que aportan variedad de recursos y materiales para que todos los alumnos puedan aprender juntos independientemente de los ritmos de aprendizaje.
- **La diversidad** es valorada, por ello, es común la **convivencia interedades** (Contreras, 2004). Es habitual que alumnos de diferentes edades compartan espacio y tiempo. Gracias a esta distribución se fomenta el trabajo en equipo y colaborativo. Por un lado, los pequeños disfrutan aprendiendo de los compañeros más mayores, su manera de expresarse y su relaciones son más cercanas y quieren aprender de ellos porque crecer o “hacerse grandes” es una de sus motivaciones (García, 2017). Por otro lado, los mayores se convierten en ejemplos del resto y tienden a mejorar su conducta, aprenden ayudando, enseñando y cuidando a los más pequeños, pero a su vez, al observarlos valoran la infancia y recuperan aspectos de los niños más pequeños (Contreras, 2004). Por tanto, con esta diversidad se produce una relación de simbiosis entre los alumnos.
- **La autodisciplina** (García, 2017), **la libertad** (Neil, 2008) **y la responsabilidad** (Contreras, 2004) son elementos esenciales en este tipo de educación. Se concibe que el niño debe primeramente entenderse a sí mismo, para lo cual es necesario la creación de un ambiente libre en el que pueda tomar sus propias decisiones y asumir las consecuencias de sus actos. Pero dentro de esta libertad existen una serie de normas o límites, con sentido para los niños, que les permiten controlar su libertad en relación con el resto de compañeros y adultos con los que convive y debe entenderse.
- **El medio ambiente y la naturaleza** se consideran como fuente de conocimiento, salud e inspiración (García, 2017)
- **Las relaciones con el entorno y la participación de las familias** (García, 2017) son realidades cotidianas. Las escuelas están abiertas

tanto al entorno como a la familia e intercambian relaciones con ambos agentes.

Aunque a rasgos generales, las pedagogías alternativas tienen puntos e ideas en común, es cierto que entre ellas puede haber divergencias en cuanto a terminologías y además, cada una tiene sus propios rasgos definitorios.

De este modo, García (2017) hace la siguiente clasificación de experiencias alternativas:

Pedagogía Montessori; Pedagogía Waldorf, Educación libre y educación democrática, así como otros enfoques: Reggio Emilia; Freinet; Comunidades de aprendizaje; Aprendizaje basado en proyectos; Inteligencias múltiples; Amara Aberri; Pikler; Educación creadora; Educación lenta; Escuelas bosque; Escuelas rurales; El modelo Finlandés; Grupo de crianza; Madres de día y la Educación en casa o en familia.

En cambio, Carbonell (2016) las categoriza en ocho grandes grupos:

Las pedagogías no institucionales; Pedagogías críticas; Pedagogías libres no directivas; Pedagogías de la inclusión y la cooperación; Pedagogía lenta, serena y sostenible; Pedagogía sistémica; Pedagogías del conocimiento integrado y las pedagogías de las diversas inteligencias.

Tras conocer las características principales y nombrar las diferentes experiencias y pedagogías que se engloban dentro del amplio constructo de educación alternativa, me centraré en el estudio de la pedagogía libre no directiva ya que el proyecto de la Caseta, que presentaré más adelante, es un claro ejemplo de esta tipología.

4.2. Educación libre no directiva

Formular o aportar una definición acertada y concreta sobre lo que se entiende por educación libre o escuelas libres se convierte de nuevo en una tarea complicada. En primer lugar, porque encontramos que tiene acepciones en diferentes partes del mundo, y que por tanto, puede ser entendida de diversas maneras (La educación Prohibida, Reevo, 2009-2012). En segundo lugar,

porque definir en pocas líneas lo que representa este tipo de educación es casi imposible. Asimismo, cada escuela de educación libre, grupo de crianza o proyecto tiene sus propios elementos que lo hacen único y especial al resto (Xell, 2018). Por tanto, la educación libre engloba un amplio y heterogéneo grupo de experiencias educativas que no poseen unos referentes claros sino que se nutren de influencias muy diversas (Wild, Summerhill, Subdury, Waldorf, Pikler, Reggio-Emilia, etc.) (García, 2017).

A través de la literatura, podemos comprobar que no existe unanimidad sobre como denominar este conjunto de propuestas, frecuentemente poco valoradas y olvidadas, que han sido nombradas como: libres, democráticas, antiautoritarias, alternativas, vivas, radicales, abiertas, sin paredes, diferentes, no convencionales, no-escuelas, libertarias, al margen del sistema... (García, 2017, p.80; Carbonell, 2016, p.99). Algunas de estas denominaciones pecan de genéricas o específicas como por ejemplo los proyectos alternativos y democráticos a los que se debería añadir otras pedagogías y escuelas con otros requisitos (Carbonell, 2016).

Es por ello, que para poder comprender este tipo de educación, será necesario profundizar en aspectos claves tales como: ¿Cuál es la esencia de estas escuelas? ¿Cómo surgen? ¿Cuáles son sus características, señas de identidad y fundamentos?

Como bien he reflejado con anterioridad, existen variedad de escuelas y proyectos que se engloban dentro de este amplio constructo, las cuales tiene diversos orígenes y toman diferentes orientaciones. Sin embargo, es cierto que todos representan una alternativa a la escolarización ordinaria y convencional y además comparten un mismo **objetivo común** (Carbonell, 2016):

El **respeto** al **proceso del libre desarrollo** de la infancia, la **confianza** en la posibilidad **de construirse a sí misma** y la **no interferencia** por parte de las personas adultas en las elecciones y decisiones que vaya tomando en su andadura educativa (p. 99).

En **esencia** podemos decir que la educación libre se centran en:

Respetar el proceso de desarrollo humano, confiar en la vida y en la posibilidad de que el hombre puede construirse así mismo. Partiendo de esta base, los proyectos de educación libre se caracterizan por acompañar a los niños en este proceso, hacer propuestas y dar el ambiente necesario, pero con la idea de la no-directividad, es decir, no interferir en la toma de decisiones, ni dirigirla. Esto se traduce en **dejar al niño ser** (La Educación Prohibida, Reevo, 2009-2012).

Para entender, el surgimiento o creación de proyectos que siguen este modelo educativo alternativo Carbonell (2016) nos desvela algunas de las razones o situaciones que preceden a la construcción de dichas propuestas, en primer lugar:

O bien se parte de una crítica de la institución familiar y escolar como generadoras de miedos, prejuicios, mentiras, castigos, conocimientos inútiles u otros valores y rituales que comportan la negación de la vida y la formación de una masa silenciada silenciosa y acrítica; y por ello se buscan alternativas al margen de la pedagogía tradicional y de la escuela estatal oficial. (p.100)

Lo cual, simplificado y en palabras de García (2017) nos sugiere que: “Más que una pedagogía, la educación libre constituye una respuesta de familias y educadores a un modelo escolar que no convence” (p.79). O como diría Graubard (1981):

Sería más correcto hablar de un conglomerado de actitudes, hipótesis y experiencias interpretadas (no siempre conscientes o claras) sobre la naturaleza infantil, el análisis de los efectos que tienen las técnicas dominantes, y la relación entre los problemas educativos y la más amplia problemática social, política y económica. (p.22)

En segundo lugar y continuando con las razones de Carbonell (2016) la construcción de estas escuelas también puede deberse a que: “Se exploran otras formas de vida o de crianza. El nacimiento de un niño o de una niña puede ser el detonante que moviliza nuevos deseos, búsquedas y alternativas.” (p.100)

Y en tercer lugar, puede darse la situación de que a partir del conocimiento de un autor u otra experiencia alternativa surja el deseo de implicarse en este tipo de educación (Carbonell, 2016).

Pero independientemente de sus orígenes es cierto que todas estas escuelas, proyectos o propuestas tienen unas **señas de identidad comunes** y se identifican con palabras tales como respeto, cuidar, confianza, límites, disponibilidad de los adultos, no juicio, consecuencias lógicas, ayuda en vez de premios y castigos extrínsecos, acompañamiento emocional, vivencia, amor, etc. (Xell,2018). Pero sin duda los conceptos y elementos comunes más representativos de este modelo educativo son la **libertad** y el **enfoque no directivo**.

La libertad entendida como la libre elección del niño para realizar sus aprendizajes cuándo, cómo y con quién él decida (Eberhart y Kapelari, 2010). Lo cual conlleva entender que el aprendizaje es en sí mismo un acto de libertad, dónde la toma de decisiones propias y la libre elección contribuyen al desarrollo personal y singular del alumno, y a su vez, a la conquista del bienestar y la felicidad (Carbonell, 2016). Aunque, es necesario destacar que esta libertad no equivale a libertinaje. Existen una serie de responsabilidades y normas claras como el respeto a uno mismo, a los otros, al entorno y al material común (García, 2017), para garantizar la seguridad y libertad de los demás (Xell, 2018). Para que esta situación sea real es necesario posicionarse en el enfoque no directivo, o lo que es lo mismo y en palabras de García (2017) “confiar en la capacidad del niño para dirigir su propio aprendizaje” (p.80).

Entre las **características principales** de este modelo educativo podemos encontrar las siguientes:

- **Escuelas pequeñas** en cuanto al ratio de alumnos y **agrupamiento flexible** de los mismos: Todas las escuelas de educación libre suelen ser espacios poco masificados (Xell, 2018). Esto se debe a que se trabaja conscientemente en la creación de una comunidad íntima (Graubard, 1981) donde en todo momento y en todos los espacios, existen unas relaciones cálidas, cercanas y fluidas (Carbonell, 2016). Se valora el hecho de que todos sus miembros se conozcan perfectamente y puedan

relacionarse independientemente de la edad o rol que desempeñen (Graubard, 1981). El número de alumnos total no suele superar las dos cifras (Carbonell, 2016), habiendo un ratio promedio de un adulto para cada seis o siete niños (Xell, 2018). Lo cual no quiere decir, que tengan asignados unos determinados alumnos, si no que existe flexibilidad en las agrupaciones, pudiéndose relacionar todos los agentes entre ellos. El agrupamiento de los niños se crea de manera natural y espontánea, dependiendo de sus intereses y afinidades (Xell, 2010). Digamos que en estas escuelas la mezcla interedades (García 2017) es una realidad latente, pues la distribución de los alumnos sigue el modelo de la escuela unitaria (Carbonell, 2016). Cada día es diferente al igual que las agrupaciones que se forman durante la jornada, que son de lo más variopintas. Se forman parejas, pequeños grupos, a veces se trabaja de forma individual, al cabo de un tiempo se descomponen y se vuelven a crear nuevas distribuciones (Carbonell, 2016). Estos proyectos suelen comenzar con edades de educación infantil, y algunos de ellos no contemplan más etapas. En cambio, otros incluyen la primaria y un menor número también la secundaria (Carbonell, 2016). Por ello, en estos últimos casos, aparte de los espacios comunes, existen zonas dedicadas a los más pequeños para proteger su seguridad, y a su vez, otra para los mayores con el fin de garantizar su concentración (García, 2017).

- **Aprendizaje intrínseco e integral:** Por aprendizaje se concibe todo aquello que emana del impulso natural e intrínseco y que abarca todas las dimensiones del ser humano, o lo que es lo mismo un aprendizaje integral (véase página 8). Existe una fuerte creencia y confianza en la autodeterminación (Eberhart y Kapelari, 2010) y autorregulación (García 2017) del niño. El deseo de aprender es algo natural del ser humano, por ello no es necesario forzarlo ya que podría inhibirse, se aprende mejor cuando se confía en el alumno (Carbonell, 2016). No olvidemos las palabras de Jonh Holt (1970) acerca del aprendizaje:

Cuando aprenden a su manera e impulsados por sus propias razones, los niños aprenden mucho más rápido y eficazmente de lo que nosotros pudiéramos enseñarles (...) El niño es curioso. Quiere saber el sentido de las cosas, descubrir cómo funcionan, adquirir

conocimiento y control sobre sí mismo y su medio ambiente, hacer lo que ve que hacen otras personas. Es abierto y perceptivo (...) Es el interés y la curiosidad lo que les impulsa a aprender (...) deben controlar su propio aprendizaje, decidiendo por su cuenta que es lo que quieren aprender y cómo lo quiere aprender. (p. 107, 184,185)

- **No curriculum:** En estas escuelas no existe un curriculum previo, sino que es la propia acción educativa la que lo va construyendo (Xell, 2018). No existen unos contenidos o conocimientos obligatorios que haya que adquirir en un determinado momento, ni tampoco se obliga a las minorías a aprender algo que no deseen. En estas escuelas todas las actividades y propuestas realizadas, ya sean por parte de los adultos como de los niños, tienen un carácter voluntario. Los alumnos cuentan con la libertad de elección de decidir de manera responsable si desean o no participar, atendiendo a sus necesidades y estados. Aunque es cierto que el abanico de opciones puede variar según el tipo de escuela, desde la elección de acudir o no a clase como la asistencia obligatoria, esta última con la posibilidad de programar cada uno su itinerario (Carbonell, 2016).
- **Figura y rol del adulto como acompañante:** En los centros de educación libre por norma general no se suele utilizar la palabra profesor o maestro, sino que se utilizan términos como acompañante, ayudante, guía o “maestro compañero” (Carbonell, 2016). Se defiende una relación horizontal de la educación, dónde la escuela se convierte en un lugar de encuentro e intercambio de aprendizajes (García, 2017). Esto conlleva que tanto adultos como niños aprenden juntos. Por tanto, el descubrimiento propio y ajeno son parte de la enseñanza y el aprendizaje. Esta concepción de ambos procesos enfatiza la idea de igualdad entre los dos agentes. Aunque es cierto que dependiendo del proyecto o escuela varia el grado de equidad entre el acompañante y el niño, ya que en algunos casos sí se puede apreciar cierta jerarquía en los roles. Aun así, en todos se comparte y se lleva a cabo la función de acompañamiento, facilitación y mediación bajo el enfoque no directivo, con el fin de garantizar el respeto a la libertad del niño y su desarrollo natural (Carbonell, 2016). Los educadores o acompañantes que participan en estos proyectos suelen tener formación en pedagogía o han desarrollado

cursos de educación activa, aunque es cierto que no se requiere una titulación específica para trabajar en ellos (García, 2017).

- **Espacios y ambientes polivalentes** (Carbonell, 2016): La arquitectura de estas escuelas suele ser totalmente contraria a la de los edificios escolares. Se pretende crear espacios cálidos, abiertos y familiares. No existen aulas tradicionales, sino que se dispone de lugares o rincones polivalentes o específicos como pueden ser talleres, zonas de juego, investigación, experimentación, lugares para trabajar diferentes competencias, áreas y lenguajes. Todos los espacios están debidamente cuidados, organizados y enriquecidos de materiales para que los niños puedan vivir experiencias significativas. En estas escuelas el entorno natural y los espacios exteriores tienen el mismo valor que los interiores. Por ello, no encontramos sitios de recreo asfaltados. Siempre cuentan con un lugar donde los niños puedan estar en contacto directo con la naturaleza, ya sea un jardín, un pequeño huerto o incluso un bosque en el que jugar, crear, sentir y experimentar con el medio natural. Cada ambiente tiene sus peculiaridades y límites pero todos se engloban dentro de una atmósfera de seguridad y confianza que permite a cada miembro desarrollarse y crecer de manera libre y respetuosa.
- **Autogobierno y autogestión democrática:** La organización de estas escuelas es siempre democrática y mantenida por asociaciones sin ánimo de lucro (Eberhart y Kapelari, 2010). Todos los miembros de la institución son importantes y su implicación es clave y representativa de este tipo de pedagogía. Digamos que son una comunidad con un gran sentido y sentimiento de pertenencia que desarrollan juntos su propia microsociedad alternativa. (Carbonell, 2016) A diario, se practica la democracia directa y participativa, por parte de todos los miembros implicados del proyecto. Las decisiones en relación al funcionamiento de la escuela son compartidas, aprobadas y votadas a través de las asambleas, dónde en la mayoría de los casos el voto de los niños es equivalente al de los adultos y familiares (García, 2017). Además en estos encuentros se autorregula la vida colectiva, ya que es aquí donde se debaten los conflictos y se crean o aplican las normas y sanciones.

Aunque es cierto que la importancia y poder de la asamblea varía entre las diferentes propuestas (Carbonell, 2016).

- **Economía precaria y falta de reconocimiento:** Muchos de estos centros no son reconocidos por el estado, lo cual conlleva la creación de cierta desconfianza y prejuicio social hacia los mismos. En educación infantil existe una mayor permisividad pero a medida que se eleva la edad de los estudiantes el incremento de las exigencias y presiones académicas y administrativas aumenta. Esto repercute en su economía, la cual es precaria, y sobrevive de las cuotas familiares o en algunos casos de ayudas privadas externas como por ejemplo asociaciones o fundaciones (Carbonell, 2016). En la mayoría de centros las familias pagan lo que pueden y existe la esperanza de que haya un número suficiente de personas que puedan pagar cuotas más altas que contrarreste la situación (Graubard, 1981). Este hecho es relevante porque las escuelas libres no pretenden convertirse en centros de carácter elitista. Todo ello, hace que el salario de los trabajadores o educadores sea inferior al de una escuela acreditada por el estado.
- **Implicación y compromiso de las familias:** Como bien hemos visto la participación de las familias es una realidad palpable en estos centros ya que se trabaja la democracia directa y participativa de todos los miembros. Además de este hecho, el núcleo familiar es considerado el principal elemento de la crianza y educación de los niños (Xell, 2018). En muchos casos son precisamente los padres quienes crean y coordinan los proyectos, aunque existen otros donde esta función pertenece a un grupo de educadores o también se da la situación de que las responsabilidades sean compartidas (García, 2017). Por tanto, vemos que en estas escuelas las familias no simplemente pagan las cuotas mensuales sino que se implican con trabajos prácticos de la vida escolar (Eberhart y Kapelari, 2010). El compromiso familiar es otro elemento clave. Es necesario que las familias confíen, comprendan, compartan y respeten el funcionamiento del centro, con su modo de entender y atender a la educación de sus hijos. Deben ser sinceros consigo mismos y dejar elegir a los niños su propio camino. Educar en libertad tiene sus riesgos y puede que el niño no cumpla las expectativas de los adultos, ya que como bien explica García

(2017) “puede darse el caso de que por muy bien que a un niño se le dé la música, acabe prefiriendo ser abogado, o cartero” (p.109).

Una vez conocidas las características principales de la educación libre, podemos rescatar de manera directa los fundamentos y principios pedagógicos de este modelo educativo:

- Cada niño es único, tiene una personalidad individual que debe ser tratada con respeto. Además todos, tienen la capacidad y la necesidad de dirigir su propio proceso de aprendizaje (Eberhart y Kapelari, 2010).
- El aprendizaje es un acto de libertad, un proceso activo y automático, no se puede imponer de manera extrínseca (Carbonell, 2016). Tiene que ser vivencial y activo (Xell, 2018).
- La educación debe ser tratada desde un enfoque global y no fragmentario, porque el ser humano es complejo y tiene múltiples dimensiones (Xell, 2018).
- La educación libre se articula en gran parte a la convivencia e interacciones de todos los miembros, siendo los saberes y conocimientos culturales un cable conductor y creador de lazos y no un fin en sí mismos (Xell, 2018).
- La educación libre se basa en construir relaciones bajo un enfoque no directivo y de respeto a los procesos de vida (García, 2017), pues se entiende que todos los humanos estamos en constante crecimiento y nadie debe perturbar nuestro desarrollo.
- La relación educativa debe posibilitar la libertad del niño pero garantizando la libertad y respeto de los otros (García, 2017), o lo que es lo mismo una libertad responsable (Xell, 2018).
- Un entorno agradable, cálido y seguro, dónde se establecen relaciones de confianza y respeto conlleva un aprendizaje exitoso (Eberhart y Kapelari, 2010).
- Todos estos principios se articulan en la práctica en un ambiente preparado rico en materiales y oportunidades de aprendizaje (Carbonell, 2016).

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente mencionado, podremos identificar de manera sencilla, un proyecto, propuesta o escuela libre, si comprobamos que respeta y acoge los principios y características expuestos. Basta con escuchar su mensaje y apreciar su concepción de la educación.

Antes de proceder a la presentación de los precursores y pioneros de este movimiento, para finalizar este apartado, sin ánimo de ser exhaustiva y queriendo contribuir con una portación propia, me atrevería a decir que: la educación libre no debe ser entendida como un simple concepto o explicación sino como una verdadera filosofía, un modo de vida, de ser y estar en el mundo. La cual se fundamenta en entender, atender y respetar la educación de los niños, concediéndoles la oportunidad de crecer por si mismos en un entorno preparado, libre, seguro y rodeado de personas que convivan en libertad y respeto.

4.3. Precursores

Existen principalmente dos precursores destacados en el movimiento de las escuelas libres no directivas: Jean Jacques Rousseau y León Tolstoi (Carbonell, 2016).

J.J. Rousseau (1712-1778) fue filósofo, escritor, pero sobretodo, pionero en la educación contemporánea al ser el máximo representante del naturalismo pedagógico (Cabrera y García, 2017). Su obra más representativa, para el mundo de la educación fue *Emilio o La Educación* (Viñas, 2000), ya que marcó un antes y un después en la historia. En ella el autor analiza el proceso de aprendizaje del niño y cambia totalmente la concepción que se tenía hasta entonces del mismo, el cual era concebido como un ser incompleto, un mini-adulto. Se trata de una obra revolucionaria porque nunca antes se había tratado la educación de los infantes teniendo en cuenta lo que implica ser niño, es decir, conociendo su desarrollo y aprendizaje desde el nacimiento hasta la edad adulta, sino que en palabras del autor: “Se atiende a lo que necesitan saber los hombres, sin tener en cuenta lo que pueden aprender los niños. Buscan siempre al hombre niño, sin considerar lo que este es antes de ser hombre” (Viñas, 2000, p.9). Por tanto, en esta época no se disponía de conocimientos acerca de la infancia y

sus etapas, ni se estudiaba lo que realmente los niños pueden y deben aprender atendiendo a su edad (Alaya, 2012).

A través de un personaje ficticio al que apoda Emilio nos va describiendo hipotéticamente su proceso de aprendizaje y crecimiento hasta alcanzar la edad adulta. El autor hace una clasificación de cuatro etapas que abarcan desde el nacimiento hasta los veinte años.

En la primera de ellas, de uno a cinco años, el autor defiende que el aprendizaje debe centrarse en el desarrollo físico del cuerpo. La segunda etapa, de los cinco a los diez años, se enfoca en el desarrollo de los sentidos a través de la experimentación del mundo exterior y el contacto directo con la naturaleza. De los diez a los quince se inicia a Emilio en la educación intelectual y posteriormente, de los quince a los veinte, se trabaja la educación moral y religiosa.

Por tanto, para Rousseau la educación era un proceso paulatino e íntegro, un continuo acrecentamiento acorde con el movimiento evolutivo y gradual de la naturaleza del niño. Todo este proceso debía desarrollarse en el campo, en un ambiente natural y libre, asimismo este debía partir del entendimiento de la naturaleza infantil, conociendo sus intereses y características naturales; ya que Emilio descubre el mundo exterior a través de sus propios sentidos (Alaya, 2012).

Rousseau nos plantea en su obra que el niño tiene que ser educado en libertad porque es propio y natural de su ser aprender a través del descubrimiento de la naturaleza, y debemos respetarlo. El maestro actúa como guía y acompañante de este proceso de crecimiento, centrándose en la observación del educando. Analizando su obra, observamos que la concepción que posee del niño es compartida con las pedagogías que educan bajo los principios de la libertad y la no directividad.

Es importante saber que el autor en ningún momento quiso imponer su método, pues reconoce que probablemente pueda errar, aunque para él la verdadera importancia recaía en el sujeto de estudio, es decir en el niño: “he visto bien el objeto sobre el que debe obrarse” (Viñas, 2000, p.9). Comprender y conocer al alumno o al menos hacer que otros se cuestionen la educación de los mismos y se interesen por el asunto, era suficientemente satisfactorio para

Rousseau. Y así fue, ya que el reconocimiento del niño como un ser completo con sus singularidades propias y naturales, despertaron el interés de la psicología y biología moderna, así como de las futuras teorizaciones de los Pestalozzi, Fröbel, Claperède y otros autores de la Escuela Nueva o Progresista (Carbonell, 2016).

Pero anteriormente a estos movimientos, L. Tolstoi caminaba en dirección a la pedagogía libre no directiva, ya que se puso al servicio de los ideales naturalistas y educó sin imposiciones en su escuela Yasnaia Poliana (Carbonell, 2016).

L. Tolstoi (1828-1910) fue un importante escritor y novelista ruso que en muchos de sus relatos reflejó la necesidad de respetar la personalidad del niño (Filippovich, 2001) ya que reconocía sus diversas manifestaciones e individualidades. Asimismo, es considerado uno de los precursores de la pedagogía libertaria. Poseía un ideal humanista basado en los principios de la democratización, universalidad y libertad de la educación.

En el año 1859, tras un primer intento fallido, fundó una escuela para campesinos en su pueblo natal, Yasnaia Poliana. Diariamente, cada maestro impartía cinco o seis horas de clase, y los alumnos decidían si acudir o no a las lecciones. Dentro de esta escuela las enseñanzas eran muy diversas, los niños en función de su edad tenían acceso a conocimientos de ciencia, lengua, dibujo, geografía, historia, etc. Se trabajaba a través del discurso libre con los alumnos, los cuales no eran castigados ni por su comportamiento ni por su rendimiento académico (Filippovich, 2001). Tampoco existían los deberes. En esta escuela la libertad del alumno regía el orden y funcionamiento de la misma. Según Tolstoi este orden al que llamo "orden libre" era necesario para la prospera educación de los alumnos. A medida que los niños se educaban la necesidad de orden se hacía cada vez mayor, de tal manera que el propio alumno con el tiempo exigía organización (Montaner, 2013). Para que esta situación se diese el maestro actuaba como un guía que debía adaptarse a los niños y las diferentes situaciones, es decir debía poseer una alta capacidad de creatividad pedagógica (Filippovich, 2001), respetando en todo momento la naturaleza del niño y la concepción global de su educación.

Tanto su escuela como sus investigaciones despertaron tanto asombro e interés que el autor decidió publicar una revista especializada en pedagogía donde se investigara la experiencia de la actividad libre educativa y la identificación de los elementos claves del proceso de enseñanza (Filippovich, 2001).

Pero la escuela de Yasnaia Poliana, no es el único ejemplo representativo de escuela libre que podemos encontrar en la historia de la educación, por ello a continuación, describiremos tres importantes experiencias y escuelas que siguen una filosofía educativa similar.

SUMMERHILL

Summerhill, es una de las experiencias de educación en libertad más conocidas en todo el mundo. Se trata de una escuela- internado situada en la aldea de Leiston, Suffolk, Inglaterra. Fue fundada en 1921 por Alexander Sutherland Neil (1883-1973) y actualmente sigue en funcionamiento bajo la dirección de su hija Zoë Neil (Carbonell, 2016). Aunque su fundador nunca pretendió ser el portador de este movimiento, sus concepciones en torno a la libertad y a los niños libres se convirtieron en parte de los principios sustanciales y fundamentales de muchas nuevas escuelas (Graubard, 1981).

Alexander halló inspiración en Freud y Homer Lane, entre otros (Neil, 2008). Todo su ideario se plasmó en la escuela de Summerhill (García, 2017) y se recoge en su famosa y revolucionaria obra *Summerhill: Un punto de vista radical sobre a educación de los niños*.

Comenzó siendo una escuela experimental y con el paso del tiempo se transformó en una institución de demostración, donde se puede comprobar la eficacia de la libertad (Neil, 2008), principio fundamental y vertebrador de la institución. Alexander partió de la idea de que los niños no debían adaptarse al colegio, sino que más bien era el colegio quien debía adaptarse a estos últimos (Neil, 2008). Convencido sobre lo erróneo que era el modo de educar de otras instituciones, decidió abandonar la idea que poseían los adultos acerca de lo que debe ser un niño y de cómo debe aprender, para fundar una escuela coeducativa en la que se respetara la libertad de ser del niño (Neil, 2008). Para ello, renunció a todo tipo de disciplina autoritaria, dirección y enseñanza moral o religiosa. Se

fundamentaba en la idea de que el niño es un ser bueno, de hecho se convirtió con la experiencia en una “fe definitiva” (Neil, 2008, p.20).

Su manera de hacer escuela fue toda una revolución ya que distaba fuertemente con los métodos empleados en las instituciones de la época. Neil, fue coetáneo de María Montessori y Rudolf Steiner, sin embargo no compartía sus métodos pedagógicos, uno por ser muy rígido y el otro por su obediencia a la autoridad. Aun así, todos compartían la convicción de que la escuela era un medio para educar hombres capaces de resolver sus diferencias a través del diálogo y evitar nuevos conflictos bélicos (García, 2017). De hecho, para Alexander el fin de la educación era crear personas felices, ya que un niño infeliz “está en guerra consigo mismo y en consecuencia, está en guerra con el mundo” (Neil, 2008, p.17). Consideraba que las personas que son libres y poseen la capacidad de construirse a sí mismas alcanzan ese estado de bienestar y felicidad. Por ello, en su escuela se le da más importancia a la educación emocional y el bienestar de los alumnos que a las lecciones, en palabras del autor (2008): “prefiero que una escuela produzca un barrendero feliz que un sabio neurótico” (p.20). Es por ello, que los niños tienen la opción de asistir o no a clase. Las lecciones que se imparten en la escuela no utilizaban nuevos métodos de enseñanza porque, en sí, el método no se consideraba algo importante. Se partía de la premisa de que si un niño está interesado en un tema o materia la aprenderá independientemente de cómo sea enseñada (Neil, 2008). En Summerhill, no existen los exámenes de curso, era algo que se aborrecía, en consecuencia los maestros que trabajaban en la escuela poseían la suficiente cualificación para enseñar el nivel que exigían las administraciones (Neil, 2008). No eran muchos los alumnos que querían pasar los exámenes, es más, solo se preparaban aquellos que iban a acceder a los estudios universitarios.

La igualdad de derechos es otro elemento importante dentro de la escuela, donde todos son tratados como iguales. No existe una autoridad, maestros y niños comparten los mismos derechos. Tanto es así, que la opinión y voto del niño es equitativa a la del adulto. Además, los propios visitantes, aseguran que no se aprecian los roles “no se puede decir quién es maestro y quién es alumno” (Neil, 2008, p.26). Esto se debe a que existe un fuerte sentimiento de unidad,

que es posible porque el amor y el sentimiento de aprobación son realidades cotidianas de los alumnos.

Aunque Summerhill, es una institución donde reina la libertad, esta es compatible con la existencia de límites. De hecho, la escuela se autogestiona de manera democrática, siendo la asamblea el recurso de control y regulación de la vida escolar. En estos encuentros se debaten las normas, sanciones y conflictos que surgen en la convivencia. En vez de utilizar castigos, existen penalizaciones en forma de trabajos comunitarios o multas, cuyo objetivo no es culpabilizar sino enseñar a los alumnos que todo acto tiene su consecuencia. Estas eran aplicables para todos los miembros de la comunidad educativa. En las asambleas no solo se tratan temas controvertidos o se aplican las leyes, en estas reuniones se debate y dialoga sobre todo tipo de temas pertenecientes a la escuela, como puede ser la comida, la elección de un comité deportivo, etc.

Hoy en día la escuela sigue en funcionamiento y ha conseguido superar sus crisis y luchas contra las administraciones (Freire, 2003). Aunque su filosofía e ideario de libertad sigue manteniéndose, es cierto que se han creado recientes normas en torno a las nuevas realidades como por ejemplo, el uso responsable y respetuoso de los dispositivos móviles dentro del recinto y las asambleas (García, 2017). Esto es así porque las normas de la institución son reglas vivas, es decir, que se revisan periódicamente y por tanto no pierden sentido con el paso del tiempo (García, 2017).

En resumen, y en palabras de Carbonell (2016): “Summerhill puede considerarse la primera experiencia sólida y continuada del siglo XX donde se teoriza y aplica el respeto a la libertad del niño, procurando satisfacer sus necesidades psíquicas, sin interferencias ni actos de presencia del adulto” (pag.97)

CENTRO PESTALOZZI/ESCUELA ACTIVA DE LOS WILD

En 1977 en una finca de Tumbaco (Ecuador) el matrimonio formado por Mauricio y Rebeca Wild (1939-2015) fundó una escuela alternativa de carácter no directivo conocida con el nombre de Pestalozzi. Esta experiencia funcionó

durante 28 años consecutivos, hasta que en julio de 2005 cerró sus puertas como escuela alternativa (Wild, 2006). Actualmente, y desde el mismo año que se dio fin al Pesta, nombre abreviado del centro que los Wild utilizaban cotidianamente en sus escritos, crearon un nuevo proyecto que da continuidad transformada a la escuela (Carbonell, 2016). Este se conoce con el nombre de Proyecto Integral El León Dormido y se trata de una comunidad donde padres y madres participan como acompañantes.

Tanto Mauricio como Rebeca estuvieron fuertemente influenciados por María Montessori y el psicólogo Jean Piaget. Con el nacimiento de su primer hijo, a través de una amiga, Rebeca descubrió a María Montessori y comenzó a leer sus libros y a formarse en su metodología. Gracias a esta autora, los Wild abandonaron la idea de que el niño debía adaptarse a sus vidas, siendo ellos quienes tenían que adaptarse a su hijo. Aprendieron progresivamente a fijarse en las iniciativas que este tomaba para investigar y descubrir el entorno. Asimismo dejaron de anticiparse a sus deseos y de interpretar, mostrar y aclararle el mundo. Al poco tiempo, cuando adaptaron el entorno para que el pequeño pudiera desarrollarse de manera autónoma, experimentaron un gran cambio positivo en sus vidas (Wild, 1999).

Posteriormente, ocurrió un acontecimiento decisivo para la creación del Pesta, el nacimiento de su segundo hijo. Hasta ese momento, habían continuado leyendo y formándose, de manera que ahora poseían los suficientes conocimientos sobre psicología infantil, neurología y educación para lanzarse a la aventura de construir una escuela. Se despertó en la pareja el sentimiento y necesidad de ayudar a su nuevo hijo y contribuir positivamente en el entorno, así que dieron paso a la creación de un auténtico jardín de infancia. Al principio, acudían pocos alumnos, pero con el tiempo el centro fue creciendo tanto en el número de alumnos como en las enseñanzas recogidas, de manera que el Pesta se convirtió en un centro que contemplaba edades desde infantil a secundaria (Wild, 1999).

En esta escuela se apostaba por una educación activa, en la cual el adulto tenía que aprender a respetar la calidad de vida (Wild, 2003) y las estructuras mentales y emocionales propias de cada uno de los estadios de desarrollo del niño (Wild, 1999). Por tanto, el rol del adulto se centraba en mostrar un actitud

positiva e interés hacia los niños, dándoles apoyo emocional y manteniendo el clima de confianza y seguridad del entorno distendido (Wild, 2003).

Los elementos claves del Pesta eran sin duda, “la libertad y límites” y “el amor y respeto” (Wild, 2006). Los niños poseían libertad de movimiento y la posibilidad de elegir cuando y qué trabajar, eso sí, siempre respetando unas normas claras. El centro estaba constituido de diferentes edificios y rincones donde se podían trabajar múltiples competencias y habilidades. Todo ello, era posible porque los espacios eran polivalentes, organizados y estructurados. En estos lugares, los niños contaban con multitud de materiales con los que adquirir sus propios aprendizajes de manera autónoma o acompañados de otros niños o adultos siempre que lo solicitaban. Gracias al entorno preparado y la variedad de materiales manipulativos específicos para trabajar diferentes áreas y lenguajes, los niños podían construirse a sí mismos (Wild, 2003).

El ambiente que caracterizaba al Pesta era un clima de seguridad, afecto y confianza. Por ello en los diferentes espacios, existían unas normas que había que cumplir para mantener la seguridad, orden y el respeto del resto de los miembros de la comunidad. Estos límites eran indispensables ya que ayudaban y servían de apoyo a los niños para aprender a respetar la libertad de los otros (Wild, 2006). El afecto es otro elemento que no podía faltar, los niños deben sentirse amados porque esta es considerada una de sus necesidades básicas (Wild, 2006). Para que un niño pueda estar en armonía con su entorno primero debe sentirse bien consigo mismo por lo que sus necesidades básicas tienen que estar cubiertas. Los alumnos del Pesta cumplían esta necesidad gracias al apoyo de sus acompañantes, los cuales tenían que ser muy sensibles a las posibles carencias y necesidades que podían presentar los niños (Wild, 1999). El respeto de los procesos de vida era otra de las señas de identidad de este centro, los adultos tienen que entender que cada niño es único y que tiene sus propios ritmos y procesos de desarrollo. No se puede forzar ni se debe sobreestimar el aprendizaje. Por tanto, el adulto no ha de intervenir en este proceso a no ser que el niño solicite su ayuda. Los alumnos tienen que aprender actuando desde su propio impulso intrínseco (Wild, 2003) y para ello, se les ofertaba un amplio abanico de materiales y se trabajaba en la creación de

situaciones ricas y variadas que les ponían en contacto con la vida real (García, 2017).

En esta experiencia el ambiente preparado cobra un papel importantísimo en el desarrollo libre de los niños, ya que este está pensado explícitamente para que los alumnos de manera autónoma puedan experimentar y construirse por sí mismos. De igual importancia es la actitud no directiva del adulto, que debe actuar como un acompañante y observador que sepa identificar y cubrir las necesidades que presenten los alumnos. Pero existe un punto débil en este proyecto y es el gran conflicto con el que se encontraron sus fundadores, las familias, cuya participación era muy valorada. A pesar de que los acompañantes del Pesta eran expertos que sabían cómo atender y tratar al niño, el problema recaía en que muchos padres no respetaban los procesos de vida de sus hijos. Por ello, en el Proyecto Integral el León Dormido decidieron trabajar de manera mucho más directa conjunto a las familias (García, 2017).

PAIDEIA

Se trata de una escuela autogestionada que se rige por la pedagogía libertaria y se presenta como una experiencia de carácter anarquista, que encuentra como principales referentes históricos la Escuela de Ferrer y Guardia y los colectivos agrarios autogestionados de la guerra civil española (Carbonell, 2016). Este proyecto surge a raíz de la iniciativa de tres maestras deseosas de conseguir libertad e igualdad en la educación (Benítez y Martín, 2014), entre las que se encuentra Josefa Martín Luengo (1944-2009) que dedicó toda su vida a Paideia.

Tras aprobar la oposición, Josefa es destinada a la escuela de Fregenal de la Sierra donde descubre una situación autoritaria, represiva y esclavista que despertará en ella el sentimiento de construcción de una escuela que trabaje en busca de la igualdad, justicia y libertad del alumnado (Benítez y Martín, 2014). Durante su estancia en esta institución, Josefa se inicia en la lectura de experiencias alternativas, cuyo principio fundamental es la libertad del alumno y comienza a reflexionar sobre la educación: “eso me lleva a analizarme a mí misma, al proceso educacional, al sistema. Y entonces llego a la conclusión de que lo que existe es una gran represión (...) que condiciona todas las

posibilidades y todas las formas” (Cuadernos de pedagogía, 1996, p.9). Antes de crear Paideia, Pepita, como allí la conocían, intentó aplicar la pedagogía libertaria en Fregenal de la Sierra, pero la administración franquista detuvo su iniciativa (Benítez y Martínez, 2014).

Posteriormente, en enero del año 1978 y con el apoyo de dos compañeras surge Paideia. La pedagogía libertaria que adopta esta escuela, mezcla los principios de la educación libre con una fuerte defensa de transformación social (García, 2017). En Paideia entienden la educación como “la asimilación por parte de la personas de la sociedad, de unos valores y comportamientos que rigen su funcionamiento” (Paideia, Escuela Libre, 2012). Por tanto, las sociedades y los modos de funcionamiento dependen de la educación para perpetuarse en el tiempo (Paideia, Escuela Libre, 2012). Su disconformidad con el modelo educativo estatal es un hecho palpable, pues consideran injustas las formas de poder y estructuras de la sociedad predominante que crean clases dominantes. Defienden que la sociedad a través de la educación asume el autoritarismo y hoy en día la escuela estatal crea personas dependientes, autoritarias y competitivas acostumbradas a la injusticia del sistema, el cual, es insolidario porque mantiene las desigualdades, la violencia y la explotación (Paideia, 2012).

Paideia cree y lucha por una transformación global de la sociedad a través de la educación. Para ello, tratan de educar a sus alumnos en los valores de la búsqueda del apoyo mutuo, la solidaridad, la igualdad ética colectiva, la dignidad y la responsabilidad. Entre sus principios fundamentales encontramos, la libertad del individuo pero con connotación colectiva, entendiendo que se debe tener en cuenta a los otros y debemos ser libre pero desde la responsabilidad y respeto de vivir en comunidad (Paideia, Escuela Libre, 2012). Están totalmente en contra de la autoridad, así que en la escuela nadie manda a nadie, todo se realiza por compromisos asumidos o por decisión colectiva. Se busca la máxima autonomía del individuo, por ello, fomentan el auto-didactismo, facilitando al alumno todos los materiales para acceder a la información. Los adultos cumplen la función de guías y consejeros, nunca dan las respuestas o soluciones correctas a los alumnos sino que intentan facilitar los medios para que ellos mismo de manera individual o a través de la cooperación didáctica encuentren los resultados. El juego es un elemento y medio para acceder al conocimiento (Paideia, Escuela

Libre, 2012). En esta escuela no existen los exámenes si no que son los propios niños quienes se autoevalúan. Para ello, hacen compromisos didácticos tanto a nivel individual como colectivo que deberán intentar conseguir durante el trimestre. Estas promesas no son simplemente de carácter académico, sino que también hay elementos afectivos y de relación con el grupo (Paideia, Escuela Libre, 2012). Las autoevaluaciones son compartidas en las asambleas, recurso que organiza el funcionamiento y la vida de la escuela en general. En estas reuniones y encuentros se vota y debate acerca de todos los temas que incumben al centro. Asimismo, también son un excelente recurso para dialogar, compartir experiencias o resolver dudas con los miembros de la comunidad.

Esta escuela a día de hoy sigue funcionando y autogestionándose. Para ello, cuentan con un colectivo, Colectivo Paideia formado por personas que trabajan en el centro a tiempo completo y otras a tiempo parcial que se incorporan a la dinámica de la escuela ajustándose a su horario externo (Paideia, Escuela Libre, 2012). Estas últimas que trabajan también fuera de la institución, ayudan y contribuyen acorde con sus posibilidades a la economía precaria de la escuela. Las familias pagan una cuota mensual mínima, aunque es cierto que hay padres que colaboran con una cuota solidaria. Estos pequeños aportes son importantísimos ya que ayudan a paliar las desigualdades de aquellos alumnos en desventaja económica, “porque en esta escuela ningún niño se queda sin acudir por cuestiones económicas” (Paideia, Escuela Libre, 2012). Asimismo, reciben ayuda de otras organizaciones externas que les aportan material, alimentos o ayudas económicas.

Hubo un tiempo que la escuela perdió su identidad debido al creciente número de alumnos, las exigencias de los padres ante los cambios en el sistema educativo, los cambios en la cooperativa y el colectivo (Paideia, Escuela Libre, 2012). Tras una fuerte crisis a finales del siglo XX, Paideia ha conseguido recuperar su esencia anarquista y libertaria, y tiene más claro que nunca, que su difícil trayectoria hará que no vuelvan a caer en los errores del pasado. Por ello, prefieren ser una escuela libre y liberadora aunque ello conlleve tener pocos alumnos y una economía precaria.

4.4. Educación libre en España: Situación Actual

Las pedagogías alternativas en España están en auge, en 2013 existían alrededor de una treintena de proyectos (Larrañeta, 2015) y actualmente sobrepasan los 800 (Ludus, 2018). Esto se debe a que la educación es uno de los principales problemas de los españoles y la sociedad está disconforme con la escuela, la cual sigue basándose en prácticas antiguas. Sin embargo, en vez de reformar la institución la ley educativa que rige el sistema (LOMCE), ha incentivado viejos valores como el esfuerzo, la disciplina y la competitividad (García, 2017). Se ha aumentado la presión académica y el currículum se ha vuelto más exigente, sin contemplar los intereses y el desarrollo evolutivo de los niños. Además, con la crisis económica que está atravesando el país, se ha señalado al sistema educativo por su mal funcionamiento, si a esto le sumamos que no solamente estamos pasando un bache económico malo, sino una importante crisis de valores, no es de extrañar el descontento y falta de confianza social en las instituciones (García, 2017). Ante este escenario, es comprensible que hayan surgido en estos años más proyectos alternativos que en las últimas dos décadas.

De entre los aproximadamente 800 proyectos que recoge el directorio Ludus, podemos encontrar más de doscientas ofertas de educación libre repartidas por el territorio (Véase, Anexo I). Principalmente las comunidades autónomas con más ofertas son en primer lugar Barcelona y le sigue la capital, Madrid.

En este amplio listado se recogen tanto proyectos, escuelas, como espacios de aprendizaje y crecimiento respetuoso, todos ellos con enfoque no directivo. En la mayoría de los casos estos proyectos están destinados a edades comprendidas entre los cero y seis años, y además, una gran parte son autogestionados y de carácter privado. Estas experiencias son muchas veces tachadas de elitistas porque no están al alcance de toda la sociedad. Pero hay que comprender que la gran mayoría no recibe subvenciones y por ello, la cuotas para su funcionamiento son altas (García, 2017).

Aunque es cierto que cada vez hay más escuelas activas públicas, la demanda sigue sobrepasado la oferta (García, 2017). Por ello, muchas familias deciden crear sus proyectos y para ello, suelen adoptar la forma legal de cooperativas o asociaciones para no encontrar trabas, ya que la homologación es muy complicada, pues se exigen los mismos requisitos a centros con amplias ratios que a propuestas más familiares (García, 2017). El mayor problema se centra en aquellos proyectos no homologados para niños de más de seis años. En ellos, los padres pueden encontrar trabas, ya que a partir de esa edad los niños deben estar “escolarizados”, lo cual para el estado implica estar inscritos en un centro acreditado. Por tanto, los inconvenientes surgen a raíz de denuncias por parte de algún vecino, centro homologado o los servicios sociales, que normalmente se solucionan escolarizando al niño en un centro acreditado. Aunque es cierto que el grado de permisividad es diferente según la comunidad autónoma, ya que por ejemplo, en Cataluña se permite la enseñanza obligatoria no presencial (García, 2017).

A pesar de que existen muchas trabas por parte de la administración, estas experiencias se apoyan unas a otras y se respaldan a través de Redes de educación alternativa como por ejemplo: EUCEL a nivel internacional, RAMAE en España, la Xell en Cataluña, la Effe en Europa, entre otras.

5. UN PROYECTO REAL DE EDUCACIÓN LIBRE EN ESPAÑA

5.1. ¿Qué es la Caseta?

Se trata de un **espacio de crecimiento personal**, ubicado en el barrio de Gracia, Barcelona, que da la oportunidad de aprender tanto a niños como adultos. Esto es así, porque el centro cuenta con diversas actividades y propuestas de aprendizaje.

Por un lado, encontramos el **Proyecto Educativo La Caseta**, que acoge a niños de edades de dos y seis años. Este proyecto es el pilar central del centro, se desarrolla de lunes a viernes de nueve de la mañana a dos y media de la tarde. Tiene la capacidad de atender a 26 niños, una ratio máxima aproximada de 7 alumnos por acompañante (La Caseta, 2018).

Asimismo, por la tardes se ofertan actividades para niños de mayor edad y sus familias. Aunque principalmente están orientadas a brindar soporte y acompañamiento a la crianza (La Caseta, 2018). Las actividades para los más pequeños van desde los **grupos de Crianza**, espacio grupal donde padres y madres junto a sus bebés comparten con otras familias un ámbito de reflexión, intercambio y crecimiento personal y grupal, hasta actividades de **psicomotricidad compartida, espacios de juego y excursiones en familia** (La Caseta, 2018).

Por otro lado, las **Actividades para Adultos** han surgido como espacios donde ampliar y profundizar sobre el conocimiento personal a través de diferentes técnicas y propuestas. El Espacio de adultos ofrece talleres vivenciales, de autoconocimiento, y temática diversa desde una mirada respetuosa. Es un lugar de encuentro para todas aquellas personas que están en contacto con los niños y en proceso de crecimiento personal para compartir, acompañar y encontrar repuestas a las inquietudes que genera la crianza o el día a día con los mismos. Crianza que tiene en cuenta el ritmo y el acompañamiento emocional de los pequeños para asegurar su crecimiento y equilibrio (La Caseta, 2018)

Por último, cuentan con un **proyecto de Formación** que surgió a raíz de la demanda de personas vinculadas e interesadas en el campo educativo y la pedagogía libre. Se trata de un curso formativo de un año de duración que se estructura en el desarrollo personal del educador, la formación teórica, así como la introducción de procesos, recursos y la práctica en la Caseta.

En el presente trabajo trataremos de estudiar y profundizar en el Proyecto Educativo que ofrece este espacio.

El proyecto educativo La Caseta se trata de una experiencia de educación en libertad, basado en el acompañamiento emocional, la posibilidad de explorar y experimentar en el medio y la necesidad de límites (Duque, 2007).

Inició su andadura en el año 2000 de la mano de Ana Bachs y Pere Juan Duque, actualmente sigue funcionando a cargo de un equipo formativo. Este equipo se estructura en dos grupos. Por un lado, el equipo gestor, formado por Neus Llop Guevara (educadora social, técnica en expresión y psicomotricista) y Aina Argemí Pont (maestra de educación infantil, psicomotricista y pedagoga sistémica). Por otro lado, el equipo educativo compuesto por Eulàlia Solé Altimiria (socióloga, psicomotricista y educadora de masaje infantil), Jordi Dieguez Casanovas (educador social e integrador) y Silvia Minarelli (historiadora y psicomotricista). Este proyecto acoge a niños de 2 a 6 años, con el objetivo de acompañarles en su evolución atendiendo y respetando su necesidades (La Caseta, 2018)

5.2 Principios e ideas que sustentan La Caseta

El **respeto**, la **aceptación**, la **libertad**, la **autonomía**, los **límites** y el **descubrimiento personal y del entorno** son los pilares y elementos vertebradores de este proyecto (La Caseta, 2018).

La pedagogía de la Caseta no se articula tanto en la voluntad de cambiar la sociedad, sino que más bien se centra en acompañar de manera respetuosa el crecimiento para que la libertad se convierta en una condición natural de la persona. La libertad es entendida como un estado interior, la cual no la garantiza una democracia ni tampoco es erradicada por una dictadura. Se trata de un estado de consciencia en el que no hay condiciones internas, pues podemos tener una gran libertad exterior y seguir siendo esclavos de nuestras ideas y emociones. Al igual que somos capaces de construir una representación de la realidad rígida y empobrecida, también podemos desarrollar una personalidad con estas características que limite nuestro ser (Duque, 2007). Para ello, tratan de crear un contexto favorable para que esta libertad se dé y no se añadan dificultades al proceso de cada persona (Duque, 2007). Existen tres condiciones que facilitan la consecución de esta situación.

En primer lugar, el **acompañamiento emocional**: Si no hemos sido aceptados, queridos y atendidos correctamente en nuestras necesidades al principio de nuestra vida, estas insatisfacciones condicionarán y repercutirán directamente en nuestra manera de relacionarnos con los otros y de estar en la vida. En esta precaria situación, la persona crea un mecanismo de defensa que genera una pobre y distorsionada manera de relacionarse con los otros y el entorno. Por tanto, la primera condición para favorecer la libertad es el **amor**. El niño tiene primeramente que recibir amor por parte de su familia y seguidamente por parte de las personas adultas de su entorno, la escuela o cualquier otro ambiente (Duque, 2007).

En segundo lugar se encuentra la **posibilidad de explorar y experimentar el entorno**: Cuando el niño comienza a tener cierta autonomía física nacen sus impulsos de conocer, experimentar e investigar el mundo. Si detenemos estas iniciativas y les impedimos su movimiento, estaremos minando su capacidad de moverse y desarrollarse de manera autónoma. Por ello, esta exploración debe ir acompañada de un ambiente de respeto que no dirija ni condicione sus iniciativas, permitiendo que el niño pueda desenvolverse y desarrollarse a su manera (Duque, 2007).

En tercer lugar, se encuentran los **límites**: Estos son necesarios para que los niños comprendan que existen más personas en el entorno y que deben

aprender a respetarlas y relacionarse con ellas (Duque, 2007). En la práctica estos límites se materializan de la siguiente manera:

- Límites de los horarios: los niños aprenden a respetar la hora de recoger, y entienden que en este tiempo se debe parar de jugar.
- Límites del respeto al material: No se permite romper el material, los niños deben aprender a tratar con cuidado los objetos, juguetes y espacios de la escuela.
- Límites de respeto a los otros: No se permite estropear el trabajo o las pertenencias de los compañeros.

Gracias a estas normas se garantiza la seguridad y el movimiento libre del alumno.

En esta escuelita no se obliga a nadie a hacer algo que no se quiera, siempre y cuando ello no conlleve infringir las normas. Mediante un ambiente seguro, de respeto y afecto, se ayuda a cada niño a encontrar su lugar en el grupo y en el espacio. Con ello, poco a poco surgen sus necesidades, iniciativas, ganas de compartir, ganas de soledad, de juego y van creando lazos de unión entre los compañeros y acompañantes (La Caseta, 2018).

Se tiene siempre en cuenta los deseos e intereses de los niños, ya que uno de los objetivos centrales de La Caseta es que los niños mantengan conexión con su interior empezando por aprender a reconocer sus necesidades y deseos. Para que no pierdan esta percepción personal no deben acostumbrarse a responder y seguir la voluntad de los adultos, sino que deben sentirse libres y no juzgados para ser ellos mismos (La Caseta, 2018). Defienden que si el niño se siente aceptado tal y como es, desarrollará confianza en su persona y por defecto podrá empezar a confiar en el entorno y las personas que lo conforman, es decir, podrá confiar en la vida (La Caseta, 2018). En esta escuela confían fuertemente en la capacidad innata del niño para guiar sus aprendizajes y reconocen su necesidad de movimiento y juego espontáneo para garantizar los mismos. El juego cobra un papel fundamental, ya que gracias a este, el niño puede expresarse, vincularse con los otros y conocerse a sí mismo y a su entorno (La Caseta, 2018).

La Caseta presenta unos referentes muy claros como son: la pedagogía activa de Mauricio y Rebeca Wild (véase p. 24-27), la Psicomotricidad de Bernard Aucoutourier, los lenguajes expresivos, la arteterapia y el masaje infantil.

La psicomotricidad relacional facilita sobretodo una forma de intervenir, en la cual, la escucha, empatía y ajuste a las necesidades del niño es fundamental (La Caseta, 2018). Con los lenguajes expresivos conectamos el mundo interno y externo con gran riqueza y autenticidad. Se atiende a la expresión corporal, plástica, musical, verbal y escrita. Además, el niño disfruta aprendiendo a través de imágenes, sensaciones y las vivencias que plasma en sus creaciones. Asimismo, con el masaje infantil se crea una comunicación más íntima, ya que se basa en el respeto y el contacto corporal afectuoso, todo ello, ayuda a acercarse, escucharse, atenderse y empatizar.

5.3 Rol del niño, rol del maestro/acompañante y rol de las familias

Como bien se puede deducir, el papel que desempeña el alumno en esta escuela frente al aprendizaje es muy activo. El alumno es quien de manera autónoma va desarrollándose a su ritmo y atendiendo a sus necesidades, gracias a la presencia respetuosa de los acompañante y a los ricos, polivalentes y estructurados espacios que conforman La Caseta.

El rol que desempeñan los educadores principalmente se centra en acompañar el desarrollo respetuoso de los niños y puede manifestarse de diversas maneras aunque siempre respetando la voluntad de los mismos. Por tanto, el adulto se encarga de facilitar las condiciones para que los intereses y necesidades de los alumnos sean cubiertos. Acompañan sus juegos, y en muchas ocasiones participan en juegos simbólicos representando personajes que dinamizan la actividad. Asimismo, también propone actividades más concretas a los más mayores y en ocasiones especiales o fiestas populares se proponen talleres. En caso de conflicto, es un mediador pasivo que acompaña a los implicados, no se posiciona en ningún bando, simplemente incentiva el diálogo para que los pequeños lleguen a un acuerdo y resuelvan ellos mismos el conflicto.

Los acompañantes también se encargan de garantizar el clima de respeto, seguridad y confianza, organizando el espacio para que todos puedan desarrollar sus juegos y actividades y se lleguen también a acuerdos grupales (Duque, 2007).

En lo que respecta al papel de las familias, su participación e implicación es muy valorada e importante, pues sin ellas, no sería posible mantener un proyecto de estas características. Y además, no podemos olvidar que La Caseta es un espacio donde niños y adultos crecen juntos.

5.4 Un día en La Caseta

La Caseta abre sus puertas a las 9:00h y hasta las 10:00h, las familias van llegando de manera relaja al centro, se saludan, comienzan juntos el día, permanecen con sus hijos jugando y compartiendo tiempo con otras familias. A las 10:15h, los padres se despiden de sus hijos y abandonan la Caseta.

Entre las 10:30h y las 10:45h tiene lugar la Asamblea (véase Anexo II). En este espacio, y durante este tiempo, el equipo educativo sitúa el día y dialoga con los niños que cuentan cómo se encuentran y a qué quieren jugar hoy.

De 10:46h a 12:00h es momento de llevar acabo las propuestas o el juego libre. Hay días que las propuestas son realizadas por el adulto u organizadas para un determinado grupo de edad como pueden ser: psicomotricidad, experimentos, pintura, música, masaje, etc. Los niños tiene la libertad, una vez han escuchado las propuestas, de participar o no. Acabado este tiempo y antes de comer, se recogen los espacios

La comida tiene lugar de 12:00h a 12:30/13:00h. Es momento de descansar, parar de moverse, alimentarse, reponer fuerzas y conversar. Primero comen los niños de dos años y en el siguiente turno el resto de alumnos.

Tras la comida, los niños disponen de una hora para jugar libremente en el espacio y en compañía de los educadores.

A las 14:15h todos se vuelven a reunir y se preparan cuentos, canciones, representaciones, etc. El objetivo es acabar el día compartiendo momentos juntos.

De 14:15h a 14:30h las familias regresan a buscar a los niños, comparten conversaciones con los educadores y otros padres, hablan del día y se despiden hasta el siguiente día.

5.5 Los Espacios

Como bien ya se ha mencionado, los espacios que conforman La Caseta se caracterizan por ser polivalentes, estructurados y ricos en materiales. Son un elemento decisivo del proyecto, ya que son uno de los recursos que más influyen en el aprendizaje autónomo del alumno. En la Caseta podemos encontrar diferentes espacios y estancias con sus peculiaridades donde los niños desarrollan sus juegos como:

- La Sala de Piedra y la Sala de madera, pensadas para el juego psicomotor, actividades de danza, música y juegos con luz (véase Anexo III).
- La Sala de luz, es un espacio organizado para juegos más tranquilos, de concentración. En el podemos encontrar un espacio de lectura, una zona para juegos de construcción, un rincón de juego simbólico y un espacio de creaciones autónomas (véase Anexo IV).
- El Patio es la zona exterior, con árboles, un arenero, mesas de experimentación, juegos de agua y zona para experimentos (véase Anexo V).
- La Sala polivalente, es el lugar donde se realizan actividades plásticas, de experimentación sensorial, los experimentos, talleres de cocina, etc. (véase Anexo VI).

6. CONCLUSIONES

A pesar de que en España existen más de doscientas propuestas de educación libre (Ludus, 2018), hay mucha gente que aún no conoce el sentido de esta educación. Por ello, es importante valorar, conocer, rescatar, hablar de dichas propuestas y hacerlas visibles.

Un ejemplo representativo es el Proyecto de la Caseta, el cual podríamos considerar nuevo, ya que pertenece al siglo XXI, y relevante porque lleva en funcionamiento casi dos décadas. Es una escuelita que podríamos clasificar como honesta en el sentido de que sus colaboradores no pretenden crear escuela sino que se centran en conocer, respetar y atender a las necesidades de un grupo concreto de niños, teniendo en cuenta sus singularidades y el contexto específico (La Caseta, 2018) . Asimismo, su buen funcionamiento también se debe al alto compromiso por parte de los profesionales que gestionan el proyecto, pues si prestamos atención comprobamos que todos poseen formación en educación bien sea en pedagogía, magisterio, sociología, etc.

En esta experiencia el compromiso no se centra únicamente en el respeto y educación de los niños, sino que se preocupan y esfuerzan en ofrecer formación y acompañamiento a las familias y a aquellas personas interesadas o comprometidas en la educación respetuosa de los más pequeños. Gracias a esta formación se acerca a los padres a la comprensión y confianza en los niños, existiendo así coherencia entre el proyecto y la educación en casa. No luchan por conseguir un cambio social como pueden darse en otras escuelas, son menos ambiciosos. Se preocupan por alcanzar, apoyar y ayudar en la construcción de personas libres, es decir, personas conscientes que no están influidas por condiciones externas o internas (Duque, 2007), todo ello en un entorno donde tanto adultos como niños aprenden juntos.

Pero no debemos olvidar que fundar una propuesta de educación libre no es tarea sencilla. Por un lado, nos encontramos con las trabas administrativas que no reconocen ni homologan estos proyectos, los cuales muchos de ellos no reciben ayudas ni subvenciones, y debemos tener en cuenta que mantener propuestas de estas características es caro, pues las ratios son pequeñas y hay

que pagar el alquiler, los materiales y sus empleados (García, 2017). De este hecho, podemos deducir que las personas que trabajan en estas escuelas tienen un alto compromiso e implicación. Trabajar en estos proyectos requiere de la constante reflexión y organización de los espacios, es decir, existe un desgaste mental cuya remuneración no está bien pagada. Aun así, siguen surgiendo nuevas propuestas de la mano de personas que quieren esforzarse y luchar por cambiar la situación, ofertando otros modelos de escuela (Larrañeta, 2015).

Es necesario conocer este tipo de experiencias y proyectos ya que nos ayuda a ampliar nuestra mirada y abrir nuestra mente, entendiendo que no existe una escuela o “receta única” para educar a los niños. Si reconocemos que cada ser humano es único y peculiar, ¿Cómo puede ser que todos seamos educados bajo el mismo modelo de escuela?

La educación libre es un modo diferente de educar al que acostumbran las escuelas estatales pero no deberíamos entenderla simplemente como una respuesta ante un modelo de escuela que no convence, es mucho más compleja. Se trata de una verdadera filosofía de vida, un modo de ser y estar en el mundo, de entender y atender a la educación de los niños, los cuales, y partiendo de la idea del “aprendizaje orgánico” (Contreras, 2004), son capaces de aprender y desarrollarse por sí mismos, si se les da la confianza y un buen entorno preparado. Este entorno debe ser rico en materiales y ofertar situaciones vivenciales variadas, pero siempre desde un enfoque no directivo y con unos límites claros que velen por la seguridad de todos (Carbonell, 2016).

Si hoy en día la sociedad no está conforme con la escuela convencional, ¿Por qué no comenzamos a valorar, conocer y dar la oportunidad a otros modos de hacer escuela, como por ejemplo la educación libre? ¿Por qué no rescatamos sus principios y los aplicamos en las aulas de las escuelas públicas?

Es necesario que todo el mundo conozca que existen otras opciones y se luche porque las mismas sean reconocidas. Con el fin de que puedan ser accesibles a toda la población, ya que TODOS los niños tienen derecho a una educación de calidad que respete a cada uno en su singularidad.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alaya, E. (2012). *Análisis Teórico-Pedagógico de Juan Jacobo Rousseau*. De la facultad de derecho de México, 62 (258). Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rfdm/article/view/60725>
- Benítez, M.L. & Martín, M.A. (2014). Escuela libre Paideia: la defensa por la educación en libertad y la autogestión educativa. *Hekadeos*, (15), p.39-52.
- Cabrera, J.L. & García, G.E. (2017). Pedagogía de Juan Jacobo Rousseau. En Martínez, D.E., Martínez, L.M. & Murillo, H.D. (1ªEd.), Vida y obra de los pedagogos más influyentes. (pp.12-27). México: Red Durango de Investigadores Educativos, A. C. Recuperado de <https://redie.mx/librosyrevistas/libros/pedagogos.pdf#page=12>
- Carbonell, J. (2016). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa (4ª ed.)*. Barcelona: Octaedro.
- Contreras, J. (2004). Una educación diferente. *Cuadernos de pedagogía*, (341), 12-17.
- Cuadernos de pedagogía. (1996). Entrevista: Josefa Martín Luengo, la ética de la anarquía. *Cuadernos de Pedagogía*, 247, p.8-13.
- Duque, P.J. (2007). Educar en i per a la llibertat. *Perspectiva escolar*, (316), 36-42.
- Filippovich, S. (2001). León Nikolaievich Tolstoi. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 18, (3) ,663-675.
- Freire, H. (2003). Zoe Readhead: Summerhill, realidad de una utopía. *Cuadernos de pedagogía*, (327), 42-47.

Eberhart, F. & Kapelari, B. (2010). Handbuch Freie Alternativschulen: *Berichte von Eltern, Aussagen von Lehrpersonen, Befragung von AbsolventInnen*. Austria: Renate Götz Verlag.

García, A. (2017). *Otra educación ya es posible: Introducción a las pedagogías alternativas*. Albuixech: Litera libros.

Graubard, A. (1981). *Liberemos a los niños: El movimiento de las Escuelas Libres*. Barcelona: Gedisa.

Holt, J. (1970). *How Children Learn*. Nueva York: Dell Publishing Co.

La Caseta, proyecto educativo. (2018). Disponible en <http://www.la-caseta.com/es/proyecto-educativo/> Consultado el 21 de Julio de 2018.

La Educación Prohibida, Reevo, Red de Educación Alternativa. (2009-2012). Disponible en <http://educacionprohibida.com/investigacion/pedagogias-y-metodos/educacion-libre/> Consultado el 17 de Enero de 2018.

Larrañeta, A. (2015,5 de noviembre). Boom de la educación con pedagogías alternativas. *20 minutos*. Recuperado de <https://www.20minutos.es/noticia/2450363/0/educacion/pedagogias-alternativas/proyectos-espana/>

Ludus, Otra educación YA es posible, Directorio de proyectos alternativos (2018). Disponible en <http://ludus.org.es> Consultado el 7 de julio de 2018

Malaguzzi, L. (s.f). *Los cien lenguajes de los niños*. Recuperado de http://www.tenison.catholic.edu.au/files/f/1672023/ELCC_Family_Handbook_2017_FeeUpdate.pdf

Montaner, G.G. (2013). *La experiencia de Yasnaia Poliana como escritura auto-Referencial*. Recuperado de <http://fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/viewFile/138/137>

Neil, A.S. (2008). *Summerhill: Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ontoria, A. (2006). *Aprendizaje centrado en el alumno. Metodología para una escuela abierta*. Madrid: Narcea.

Paidea, Escuela Libre. (2012). Disponible en <http://www.paideaescuelalibre.org/>
Consultado el 12 de febrero de 2018.

Viñas, R. (2000). *Emilio o la Educación: Juan Jacobo Rousseau*. Elaleph.com.
Recuperado de <http://www.educ.ar>

Wild, R. (1999). *Educación para ser: Vivencias de una escuela activa*. Barcelona: Herder

- (2003). *Calidad de vida. Educación y respeto para el crecimiento interior de niños y adolescentes*. Barcelona: Herder.
- (2006). *Libertad y límites. Amor y respeto: lo que los niños necesitan de nosotros*. Barcelona: Herder.

Xell, Xarxa d'Educació Lliure. (2018). Disponible en <https://educaciolliure.org/leducaciolliure/que-es-leducacio-lliure/>
Consultado el 3 de Enero de 2018.

Yus, R. (2001). *Educación integral. Una educación holística para el siglo XXI*. Bilbao: Desclée.

8. ANEXOS

ANEXO I

LISTADO DE PROYECTOS, ESPACIOS Y ESCUELAS LIBRES EN ESPAÑA

ANDALUCÍA							
ÁLMERIA	CÁDIZ	GRANADA	HUELVA	MÁLAGA	SEVILLA		
-Al ayre	-Espacio Raíces -La casa de la luz -La casa del Mar -La Espiral escuela Activa -Mama Tierra	-Almajara -Eco Escuela Raíces -Escuela Activa de Granada -Los niños del Mango	-Escuela la semilla	-Green tree -La Manada -Puente Málaga	-EducArte -Kindermundi -Raíces y flores		
ARAGÓN							
HUESCA			ZARAGOZA				
-Candeleta		-Tumwaco	-La Rueda	-Proyecto educativo AMONICO			
ISLAS CANARIAS							
LAS PALMAS DE GRAN CANARIA			SANTA CRUZ DE TENERIFE				
-Centro Infantil Integral Unikids -Corazón de Semilla		-Toppocino	-Alaire -Elchikiplán -Escuelita Natura	-Los Mangueros -Raíces y alas			
CASTILLA-LA MANCHA							
CIUDAD REAL	CUENCA	GUADALAJARA		TOLEDO			
-La Casa del Caracol	-Domo encantado	-El Ovillo -Espacio Libre Apita -Espacio Voltereta	-Kabu -Las Ardiillas	-Crianza Respetuosa El Castillo			
CASTILLA Y LEÓN							
ÁVILA	BURGOS	LEÓN	SALAMANCA	SEGOVIA	VALLADOLID		
-La Lokomotorora -La Oliva	-Magea	-Crecimiento Juntos en León	-Colectivo Wayra	-Aserrín	-Escuela Activa -La Escalerita -La Tribu Espacio Educativo		
CATALUÑA							
BARCELONA		GERONA		LÉRIDA	TARRAGONA		
-Arrels Projecte Educatiu -Centre Educatiu El Carrillet -Cipi -Cooperativa Integral El Roser -El bosque de la caracolas -El Picot de Colors -El Remolí -El Roure -El Tatanet Sants -Enxaneta -Escola Polinyà -Escoleta dels Indians -Escoleta Heura -Escoleta la Dida -Espai d'Educació Viva dels Vallés -Espai Obert La Serra -Espai Somiatruites -La Caseta -La Cuca -L'alzina		-La Melica -La Pinya -L'Arbreda Creixent -La Tombarella -La Tribu Sugurú -La Xauxa Xica -Litten Mainada -Manada Gori-Gori -Momo escola viva -Ninu -Nuna -Petita mimosa -Petit Forn -Petit Mima'm -Petit Molinet -Riu Sora -RiuVic -Tata Inti -Teepee Living in English -Xantala		-Agambar -El Caliu -El Niu -El Rusc -Escoleta L'Erol de Sant Martí Vell -Escoleta Lliure de la Cerdanya -Espai Lemúria -Girallunes -La Grana creixent i acompanyant a créixer -La Llavor de Selva -La Petite Vall -La Tronca -L'Erol de Juià -L'Orenta -Selvatix		-Comunitat Educativa NununN	- Le Submarí Lila -Escola del Poble Nou del Delta-ZER -Espai Tataküa -La Tribu de Gaià -Les Petites Llavors - Secundaria Viva

MADRID				
-4Gatos Asociación Infantil		-Escuela Libre ELLALUNA		
-Alaire Espacio de Juego		-Escuela Libre Madrid Sur		
-Alavida		-Espacio Kirikí		
-Amati		-Espacio Ubuntu		
-Canica de Papel, creciendo en el juego		-Espacio Vivencial Sierra Norte		
-Chiquiluz Espacio Infantil		-La Casita del Árbol		
-Colegio Balder		-La Cometa		
-Colibrí		-La Cueva del Oso		
-Easy Peasy		-La Libélula		
-El Árbol de Ayelén		-La Ludoteca		
-El Hio Rojo		-La Semilla		
-El Jardín De Momo		-La Semilla Violeta		
-El Jardín Pirata		-La Tribu escuelita		
-El Nido de Búho		-La Vaca Peluda		
-El Pez Luna		-Madrid Active School		
-El Pez Luna-Escuela Infantil y Primaria		-Nido		
-El Salto		-Octopus		
-El sitio de tu recreo		-Proyecto educativo Gaia		
-Escuela Activa Mayrit		-Tartaruga		
-Escuela Infantil Natura		-Wilka-Los Nidos		
NAVARRA				
-Creciendo Juntos		-Tximeleta		-Ur Tanta
EXTREMADURA				
BADAJOZ		CÁCERES		
-Espacio Libre Candil	-Paideia	-Alaire Espacio Libre	-El Erizo	-Escuelita del Bosque
GALICIA				
LA CORUÑA		PONTEVEDRA		
-Aléila	-Bosque de Bolboretas	- Requetemonsters	-Asociación Pedagógica Bosque de Momo	
			-Manos de Colores	
ISLAS BALEARES				
-CEIP Rosa dels Vents		-Las Mañanitas de Crea_t		
-CEIP Talaiot		-Nono, Espai d'Aprenentatge		
		-S'Uzina		
LA RIOJA				
-Cuarto Creciente				
PAIS VASCO				
VIZCAYA		GIPÚZCUA		
-Kortiña	-Mara-Mara	-Zapaburu		
-Laboragunea	-Xixupika Slow Center			
ASTURIAS				
-Caracola		-Nimagai		
MURCIA				
-Colegio Peñas Blancas		-Escuela Libre Natura		-La Oropéndola
-Cucurumillo		-La Enredadera Vivencial		-Tierra de Zagales
COMUNIDAD VALENCIANA				
ALICANTE		CASTELLÓN	VALENCIA	
-El jardín del Gigante		-Olea	-Belén Piera	-Kinder
-La Llavoreta (de la Semilla i la Tierra)			-Bosque-grupo de Crianza	-La Casita de la Huerta
-La Mar de Xiquets			-Créixer	-La Travesía Espacio Educativo
-La Savia			-Cuida'm Associació de Criança Respetuosa	-Llavors jugant
-Sonido del Cielo			- El Bosc Magic	-Los Gatos con Batas
-Vidaitierra			-Els Donyets	-Petites Flames
			-Els Matins de Creixent	-Tierra i Caragols
			-Imajocs	-Tierra de Colores
				-Tierra de niños

ANEXO II



Imagen de la Asamblea

ANEXO III



Imagen de la Sala de Piedra



Imagen de la Sala de Madera

ANEXO IV



Imagen de la Sala de Luz



Imagen de la Sala de Luz



Imagen de la Sala de Luz



Imagen de la Sala de Luz



Imagen de la Sala de Luz

ANEXO V

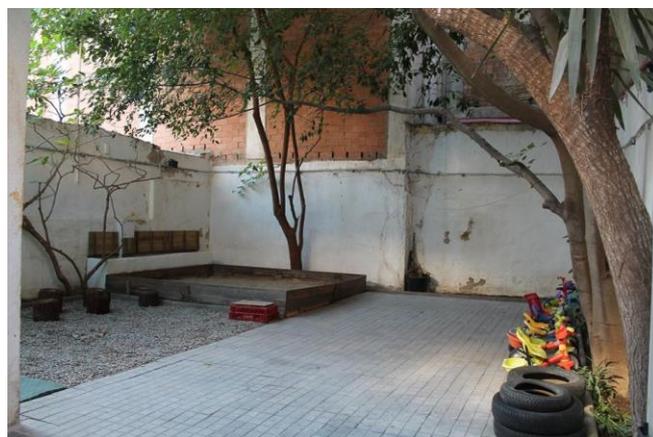


Imagen del Patio

ANEXO VI



Imagen de la Sala polivalente